



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2011 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Grete Austrheim Bakke (signatur forfatter)
Veileder: Sigrun Ertesvåg	
Tittel på masteroppgaven: Erfarne læreres arbeid med elever som viser reaktiv aggressiv atferd Engelsk tittel: Experienced teachers work with reactive aggressive pupils	
Emneord: Reaktiv aggresjon, autoritativ klasseledelse, relasjoner	Sidetall: 89 + vedlegg/annet: 3 Stavanger, 18.05.2011 dato/år

FORORD

Denne masteroppgaven ble påbegynt i desember, høsten 2010 og avsluttet i juni, våren 2011. Veiledningen på oppgaven har foregått i regi av Nasjonalt senter for atferdsforskning i Stavanger. Arbeidet med denne studien har vært en lang og utfordrende prosess, men samtidig veldig lærerik og interessant. Jeg må si at det føles godt og endelig være i havn.

Jeg vil rette en stor takk til Sigrun Ertesvåg, som har vært min veileder i arbeidet med denne studien. Hun har gitt meg konstruktive og presise tilbakemeldinger som har vært svært nyttige, og ikke minst lærerike gjennom hele denne prosessen.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke de lærerne som stilte opp og satt av tid til å delta på mine intervjuer. Det er deres bidrag som har gjort denne masteroppgaven mulig å gjennomføre. Jeg vil også takke inspektøren ved den utvalgte skolen, som gjorde forarbeidet ved å organisere og sette meg i kontakt med de ulike informantene som deltok.

Stavanger 18.mai 2011

Grete Austrheim Bakke

SAMMENDRAG

Denne studiens formål er å utvikle kunnskap om hvordan lærere kan møte elever som viser reaktiv aggressiv atferd, på en forebyggende og dempende måte. Ved å intervjuere lærere i spesialskoler som til daglig jobber med denne elevgruppen, er målet å innhente viktig informasjon og kunnskap som kan videreføres, både til egen yrkeskarriere og til andre pedagoger som i sitt arbeid vil komme til å møte utfordringer knyttet til denne måten å formidle aggresjon på. Studiens forskningsspørsmål er på bakgrunn av dette å finne ut mer om hvordan erfarne lærere arbeider med elever som viser reaktiv aggressiv atferd.

I studiens teorigapitel er det innledningsvis gjort rede for aggresjonsbegrepets generelle teoretiske betydning. Videre har jeg lagt vekt på å beskrive den reaktive aggresjonsformen, da det er denne formen for aggresjon som er utgangspunktet for min problemstilling. Teorigapitelet vil belyse hva som kan ligge til grunn for utvikling av den reaktive aggressive atferden, i tillegg til hvilke faktorer som kan være triggere til utløsning av aggresjonsutbrudd. Videre blir det lagt vekt på å formidle teoretisk begrunnede tiltak for hvordan en kan forebygge og håndtere reaktiv aggressiv atferd. I denne sammenhengen vil sentrale teorier om ulike former for klasseledelse og relasjonsbygging bli berørt.

Studien har en kvalitativ forskningstilnærming. Dette begrunnes med at kvalitativ forskning baserer seg på utvalg som består av få enheter, hvor målet er å gi et dypere grunnlag for forståelse av sosiale fenomener med bakgrunn i fylldige data fra de personene og situasjonene som studeres. For å innhente datamaterialet til denne undersøkelsen har jeg benyttet meg av samtaleintervjuet som verktøy. Studiens utvalg består av fem lærere som arbeider ved en spesialskole for ungdom med store atferdsvanser. Informantenes svar analyseres og tolkes i lys av relevant teori, i studiens resultat og drøftingskapitel.

Generelt viser resultatene i studien at informantene har god kompetanse på å håndtere elever som viser reaktiv aggresjon. Resultatene fra studien indikerer at elevene ved den utvalgte skolen blir møtt på en konfliktdempende og forebyggende måte, hvor tålmodighet, tydelighet, omsorg og positive holdninger til hvert enkelt individ står frem som sentrale faktorer som må være tilstedet for at en skal kunne lykkes med å skape endring hos disse elevene.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING	5
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven	5
1.2 Oppgavens oppbygning	6
2 TEORI	7
2.1 Aggresjonsbegrepet	7
2.1.1 To hovedformer for aggresjon	7
Reaktiv aggresjon.....	9
Bakgrunn for utvikling av reaktiv aggressiv atferd.....	13
Håndtering av elever som utfører reaktiv aggresjon	14
2.2 Den autoritative lærerrollen	17
2.2.1 Betydningen av gode relasjoner	22
2.2.2 Hvordan etablere og vedlikeholde gode relasjoner	24
2.3 Kollektiv håndtering av aggressiv atferd.....	25
3 PROBLEMSTILLING	28
4 METODE	29
4.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming	29
4.2 Data	31
4.3 Utvalg	32
4.4 Forberedelsen mot, og gjennomføring av intervjuene.....	33
4.5 Bearbeidelse av datamaterialet.....	34
4.6 Analyse og tolkning av intervjuene	35
4.7 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitative studier	37
4.7.1 Troverdighet	37
4.7.2 Bekreftbarhet.....	38
4.7.3 Overførbarhet.....	39
4.8 Ethiske utfordringer	39
4.8.1 Informert samtykke	40

4.8.2 Konfidensialitet	41
4.8.3 Konsekvenser for deltakelse.....	42
5 RESULTATER OG DRØFTING	43
5.1 Aggresjonsbegrepet	43
5.2 Håndtering av elever som viser reaktiv aggressiv atferd	49
5.3 Den autoritative lærerrollen	57
5.4 Relasjoner	63
5.5 Kollektiv håndtering.....	72
6 SAMMENFATTENDE DRØFTING OG IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS	78
6.1 Teoriens betydning	78
6.2 God klasseledelse – en balanse mellom varme og kontroll.....	79
6.3 Elevsyn, relasjon og intervensjon	81
7 STUDIENS BEGRENSNINGER	83
8 VIDERE FORSKNING	83
9 REFERANSER.....	85

1 INNLEDNING

1.1 TEMA OG BAKGRUNN FOR OPPGAVEN

Temaet for denne oppgaven er å se nærmere på hvordan erfarne lærere arbeider forebyggende og dempende med elever som viser reaktiv aggresjon. Noen av de spørsmålene jeg ønsker å finne svar på i denne sammenheng er hvordan lærerne tenker rundt strategier for klasseledelse, og i hvilken grad det fokuseres på å bygge relasjoner til elevene. Hva er målet og hensikten med å etablere gode relasjoner til elevene, og på hvilken måte går lærerne frem for å få til dette?

Gjennom egne erfaringer med skolen har jeg dannet meg en gryende interesse for barn og unge som ikke finner seg til rette i den hverdagslige skolekonteksten. Mitt inntrykk har ofte vært at lærerne som møter disse elevene har for liten kompetanse og mangel på ressurser i forhold til hvordan de kan hjelpe de elevene som faller utenfor systemet. Gjennom møte med praksisfeltet i studietiden min som lærer og spesialpedagog har jeg særlig hatt en voksende interesse for aggressivitet, og elever som viser reaktiv aggressiv atferd. I møte med elever som viser reaktiv aggresjon har jeg selv fått erfare hvor utfordrende det kan være å håndtere denne atferden på en god måte, uten å inneha tilstrekkelig kunnskap og erfaring på feltet. Mangel på kunnskap, både hos meg selv og hos andre lærere, er bakgrunnen for at jeg velger å sette søkelyset på dette temaet.

I arbeidet som lærer vil man komme til å møte flere utfordringer knyttet til håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjon. Det er da viktig at en har erfaring og kunnskap knyttet opp til de ulike mønstrene som kjennetegner denne formen for aggresjon. Ved å opparbeide seg kunnskap om bakenforliggende faktorer, som årsaker til aggresjonen og ulike emosjoner som er typiske for disse elevene, vil en få et bedre grunnlag til å utarbeide relevante tiltak (Berkowitz, 1993). I dagens skole, vil en som lærer før eller siden komme til å møte elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Denne typen elever krever mye ressurser og tar ofte fokus fra både undervisning og medelever. Elever som faller innenfor denne gruppen er også blitt spådd dårlige prognoser for fremtiden, både faglig og sosialt (Kupersmidt & Dodge, 2004; Roland & Idsøe). Forskning tyder på at reaktivt aggressive skoleelever utgjør en betydelig prosentandel innenfor kriminelle miljøer senere i livet (Dodge, 1991). Dette får store negative konsekvenser for den enkelte elev det gjelder, men også for samfunnet rundt. Det blir derfor viktig å jobbe forebyggende med disse elevene. Lærere i skolen trenger å øke egen kunnskap

rundt konkrete og effektive tiltak som kan bidra til å redusere og motvirke forekomst av reaktiv aggresjon. På denne måten vil en sannsynligvis kunne hjelpe til med å motvirke de negative prognosene som er satt for elever som viser et slikt atferdsmønster.

1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING

Denne studien er inndelt i åtte ulike kapitler. Kapittel to representerer oppgavens teorigrunnlag hvor jeg, som tidligere nevnt, vil drøfte aggresjonsbegrepets overordnede teoretiske betydning. Det vil videre bli gjort rede for ulike typer aggresjon, hvor teori som omhandler den reaktive aggresjonsformen hovedsakelig vil bli vektlagt. Det vil i denne sammenheng bli redegjort for ulike metoder og tilnærmingsmåter, som det for lærere kan være fordelaktig å benytte seg av, i arbeidet med å handtere elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Videre i kapittel tre, vil studiens problemstilling bli presentert på en kort og presis måte.

Kapittel fire omfatter studiens metodiske tilnærming. Her vil det bli gjort rede for vurderinger rundt innsamling av data, bearbeidelse og analyse av data, samt studiens troverdighet og etiske utfordringer.

Kapittel fem inneholder studiens resultat og drøftingsdel. Her blir funnene i intervjumaterialet fortolket og drøftet i lys av relevant teori fra oppgavens teorikapitel.

Kapittel seks består av en sammenfattende drøfting, hvor hovedtrekk fra resultat og drøftingsdelen blir løftet frem for å oppsummere de samlede funnene i henhold til studiens forskningsspørsmål.

Kapittel syv inneholder studiens begrensninger, mens kapittel åtte belyser ulike problemstillinger og tanker det kan være interessant å se nærmere på ved en eventuell videreførelse av arbeidet.

2 TEORI

2.1 AGGRESJONSBEGREPET

Aronson og Aronson (2007) definerer aggresjon som en intensjonell handling som har til hensikt å forårsake smerte eller skade. Handlingen kan være av enten fysisk eller verbal karakter, og den anses som aggressiv uavhengig av om aggresjonsutøveren oppnår sin intensjon med handlingen eller ikke. Anderson og Bushman (2002) presiserer at aggresjon er enhver form for atferd rettet mot et annet individ, hvor den umiddelbare hensikt er å påføre skade. Det er også en forutsetning at personen som utfører den aggressive handlingen er i den tro at atferden vil forårsake skade på individet som handlingen rettes mot, og at individet samtidig vil prøve å unngå atferden.

Averill (1982 i Dodge 1991) viser til at de greske filosofene Stoics og Seneca, som levde før vår tidsregning, så på aggresjon og sinne som instinktive reaksjoner som er en del av menneskets natur. Dette er i følge Dodge (1991) reaksjoner som må avlæres. Den grunnleggende tanken bak et slikt synspunkt har i følge Dodge (1991) sine røtter tilbake fra den engelske filosofen Thomas Hobbes (1651/1699), som argumenterte for at barn er naturlig disponert mot å reagere fiendtlig mot ubehagelige hendelser. Dodge (1991) viser videre i sin artikkel til William James (1890), som også argumenterer for at menneskets aggressive instinkter ligger latent og er klare for å bryte ut når som helst. Som en kontrast til en slik tankemåte argumenterer sosialfilosofen John Locke (1690/1704 i Dodge 1991) for at alle barn er født med ”blanke ark”, og at det dermed vil være åpne muligheter for å påvirke utfallet av hvordan aggresjonen får befestet seg hos hvert enkelt individ. Dette avhenger igjen av hvordan miljøet reagerer på barnets atferd. Teorien ovenfor illustrerer at det er, og har vært, ulike syn på aggresjon. Selv om forståelsen av aggresjon har utviklet seg over tid, gir forskning i dag gode forslag for utvikling av praktiske tiltak i skolen og for studier som for eksempel tar sikte på å forstå hvordan lærere kan og bør arbeide med elever som viser aggresjon.

2.1.1 TO HOVEDFORMER FOR AGGRESJON

Det er i dag en utbredt oppfatning blant forskere om at aggresjon kan kategoriseres i to hovedformer; reaktiv og proaktiv aggresjon (Dodge & Coie 1987; Dodge, 1991, Vitaro & Brendgen, 2005; Pepler & Rubin, 1991; Tremblay, Hartup, & Archer, 2005). Disse to aggresjons formene skiller seg fra hverandre på flere måter. I grove trekk kan man si at den reaktive aggresjonen er drevet frem av frustrasjoner som resulterer i fiendtlige og impulsive

handlinger (Dodge & Coie 1987; Dodge, 1991). Reaktiv aggresjon kan for eksempel vise seg hos elever som blir utsatt for mobbing. En mobbeepisode kan virke som en utløser der eleven reagerer med sinne eller frustrasjon, for eksempel fordi eleven opplever å bli lurt av mobberne. Et annet eksempel kan være at eleven i møte med lærerens krav og forventninger reagerer med sinne fordi den tolker den voksnes intensjoner negativt (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Roland, 2007).

Når en elev viser aggresjon er det ikke nødvendigvis alltid slik at denne eleven er sint eller frustrert. I mange tilfeller er aggresjonen en strategi for å oppnå noe annet enn det situasjonen viser ved første øyekast. For eksempel kan en elev sette læreren i et dårlig lys for å skaffe seg en posisjon i klassen, eller for å oppnå tilhørighet. Dette er et typisk kjennetegn for den proaktive eller instrumentelle aggresjonsformen (Dodge & Coie, 1987). Den proaktive aggresjonen blir betegnet som å være kaldblodig, beregnende og målbevisst (Dodge, 1991; Vitaro & Brengden, 2005). En fellesnevner for begge aggresjonstypene er at de fører til negative handlinger som ikke er sosialt aksepterte. Som en konsekvens av at barn med et reaktivt aggresjonsmønster er mer utagerende og synlig i sin aggresjon, vil denne gruppen møte utfordringer knyttet til etablering av vennskap og jevnaldrende relasjoner (Kupersmidt & Dodge, 2004). Slik er det ikke med de proaktive. Proaktive elever har stort sett gode sosiale ferdigheter og er ofte populære barn med mange venner. Roland og Idsøe (2001) viser derimot til at populariteten til denne elevgruppen synes å synke med økende alder.

Når lærere skal sette grenser for elever som viser aggresjon er det vesentlig at de har kunnskap om ulike typer aggresjon, hva som kan være årsaken, og hvilken hensikt elevene kan ha med å utøve aggresjonen (Berkowitz, 1993). Roland og Idsøe (2001) argumenterer for at det er viktig å være klar over at det finnes et skille mellom begrepene aggresjon og aggressivitet. Aggressivitet blir beskrevet som et personlighetstrekk som gir en tendens til å vise aggresjon. Selve aggresjonen blir dermed sett på som den måten og graden aggressiviteten får utspille seg på. Som jeg kort har vært inne på i avsnittet ovenfor vil det eksistere betydelige forskjeller innenfor personlighetstrekkene, og dermed også aggressiviteten, hos elever som utfører henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon. Denne kunnskapen er viktig for at en som lærer skal kunne sette inn hensiktsmessige tiltak som kan medvirke til å oppnå ønsket resultat, noe som i dette tilfellet vil være å redusere problematferden som viser seg ved bruk av aggresjon. Dersom situasjonen og aggresjonen feiltolkes av læreren kan dette føre til at lærerens forsøk på å sette grenser for eleven kan

virke mot sin hensikt, og i verste fall være en medvirkende faktor til at problematferden øker. Dette fordi ulike typer aggresjon krever ulike angrepsvinkel (Roland, 2007).

Når en snakker om distinksjonen reaktiv og proaktiv aggresjon som to separate grupper innenfor aggresjonsteorien, blir det nødvendig å tilføye at det ikke eksisterer en ensidig kollektivistisk oppfatning om en slik deling i alle forskningsmiljøer. Tremblay, et al. (2005) viser til en studie utført av Vitaro og Brengden (1997) hvor det påpekes at hele 53 % av alle aggressive elever, både er reaktivt og proaktivt aggressive. Dodge (1991) og Vitaro og Brendgen (2005) mener likevel at det er hensiktsmessig å skille mellom de to aggresjonsformene. Anderson og Bushman (2002) problematiserer en slik inndeling, og begrunner dette med at det finnes handlinger som kan bestå av elementer fra både reaktiv og proaktiv aggresjon på en og samme tid. Med bakgrunn i dette mener de derfor at begrepene har for sterk sammenheng til å kunne skilles i to ulike deler. I dette prosjektet har jeg likevel valgt å forholde meg til en todeling av begrepet, og vil i henhold til mitt forskningsspørsmål hovedsakelig konsentrere meg om reaktiv aggresjon. Bakgrunnen for dette valget bygger på teori og empiri om problematferd blant elever i alternative skoler. Jahnsen (2005) viser til en studie foretatt av elever og lærere fra 8 ulike spesialskoler, hvor det ble sett på elevenes sosiale kompetanse, problematferd og skolefaglige prestasjoner i skolen. Resultater fra studien indikerte at de elevene som gikk i spesialskolene viste høy grad og stort omfang av problematferd på skolen. Det ble også rapportert at elevene ved spesialskolene hadde svake eller moderate selvkontrollsferdigheter og viste omfattende lærings og undervisningshemmende atferd. Jahnsen (2005) viser til teori fra Nordahl og Sørli (1994) hvor begrepet problematferd betegnes til å omfatte elever som blant annet beskrives som voldelige, aggressive, impulsstyrte og relasjonsskadede. Med bakgrunn i de funnene som er blitt gjort i studien til Jahnsen (2005), kan det være nærliggende å anta at det også i andre sammenhenger finnes en overvekt av elever som viser reaktiv aggressiv atferd innenfor rammene av spesialskolekonteksten.

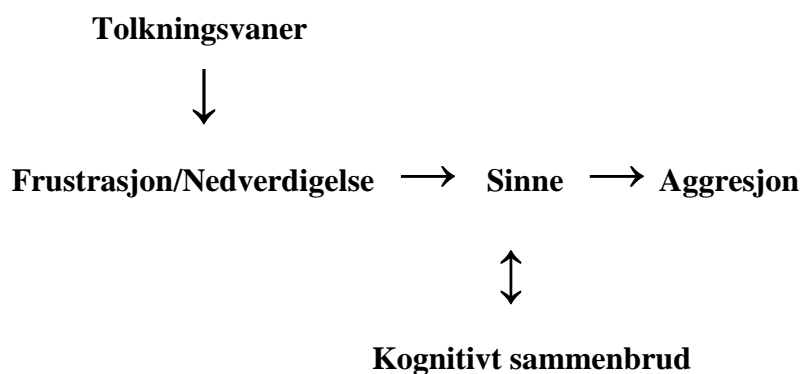
REAKTIV AGGRESJON

Dodge (1991) definerer reaktiv aggresjon som en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner eller provokasjoner, hvor sinne igjen resulterer i, og er utgangspunkt for negative handlinger. Aronson og Aronson (2007) har en tilsvarende definisjon, og skriver at aggresjon er negative handlinger med intensjon om å skade noen eller noe, som følge av en frustrasjon

eller provokasjon. Reaktiv aggresjon karakteriseres videre som en varmblodig automatisk handling, hvor atferden ubetinget er basert på reaksjoner eller emosjonelle responser som tilsynelatende blir utløst av eksterne hendelser (Tremblay, et al., 2005). Aggresjonen er ofte personorientert, og målet er å skade den personen som forårsaker hindringen eller ydmykelsen som fremkaller de negative følelsene (Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001). Reaktivt aggressive personer reagerer hurtig og impulsivt. De har også lav terskel for utløsning av irritasjon og sinne (Dodge, 1991). Det kognitive apparatet svekkes ofte i provoserende og utfordrende situasjoner, og man tenker ikke klart. Typisk for personer med et reaktivt aggresjonsmønster er at de møter verden med mistenksomhet og mistillit, noe som kan føre til at de skaper avstand og distanse til menneskene rundt seg. En slik innstilling gjør at de reaktive elevene ofte har en tendens til å komme inn i et negativt mønster, og opparbeider seg negative erfaringer med omverden. Dette kan igjen resultere i at de gang på gang vil reagere aggressivt i møte med nye situasjoner som oppleves frustrerende og provoserende (Dodge, 1991). For eksempel kan elever i møte med lærere som stiller krav og forventninger i undervisningssituasjoner, komme til å overtolke situasjoner negativt basert på tidligere erfaringer. Dette kan gi lærerne ekstra utfordringer. Med faglig innsikt i mekanismene bak reaktiv aggresjon, vil en som lærer være bedre forberedt på å møte disse utfordringene, og dermed muligens kunne unngå at unødvendige konfrontasjoner oppstår. Det er vanlig at reaktive personer har et smalt tolkningsrepertoar. Ofte tolkes signaler fra andre med en negativ tendens. Slike feiltolkninger kan resultere i eksplosive og ikke planlagte angrep. En situasjon som kan illustrere dette er for eksempel om en medelev, under en fotballkamp i friminuttet, kommer til å skyte en hard ball som treffer ansiktet på den reaktive aggressive eleven. Den reaktive elevens negative tolkningsmønster kan gjøre at han automatisk vil anta at denne handlingen ble gjort med intensjon om å skade ham. Det vil dermed utløses sinne og aggresjon rettet mot personen som skjøt ballen, noe som i ytterste konsekvens kan føre til fysisk angrep og voldelige handlinger mot frustrasjonskilden. Når læreren kommer til stedet for å avverge, og for å forsøke å nøste opp i hva som har skjedd, er sannsynligheten stor for at den reaktive aggressive eleven vil gi det andre barnet skylden for hendelsen samtidig som han føler at det var den andre parten som la opp til slagsmålet (Dodge, 1991). Slik oppførsel blir i liten grad akseptert av jevnaldrene, og faren er stor for å bli avvist. Barn med et reaktivt aggresjonsmønster har i følge Dodge (1991) lav status og er dårlig likt blant jevnaldrende.

Hvordan barn reagerer på ulike hendelser må imidlertid alltid ses i sammenheng med hver enkelt situasjons kontekst, og barnets individuelle tolkningsmønster (Dodge, 1991). Selv om

det er et vanlig mønster i mange tilfeller, at frustrasjon fører til sinne og destruktive handlinger, vil reaksjonen og tildeling av hvem som er skyldig i frustrasjonen være av betydning for utfallet av aggresjonen. Om frustrasjonen oppleves som et tilfeldig uhell, vil konsekvensene sannsynligvis være noe mildere enn om handlingene som lå bak frustrasjonen ble oppfattet som sabotasje med ondsinnede hensikter. Hvor frustrerende en elev opplever en hindring, kan påvirkes av hvor sårbar eleven er som person. Noen kan la ting fare ganske fort, mens andre dveler ved enkeltepisoder og tar seg nær av bagateller (Dodge 1991). I det følgende har jeg valgt å ta med en skjematisk oversikt utarbeidet av Roland (2007), som har til hensikt å illustrere den kognitive prosessen knyttet til reaktiv aggresjon (Fig. 1). Jeg har valgt å ta med denne oversikten da den kan bidra til å gi klarhet i rammene for reaktiv aggresjon, noe som er viktig for lærernes forståelse.



Figur 1. Kognitiv prosess ved reaktiv aggresjon (hentet fra Roland 2007, s 51).

Utløseren er altså en frustrasjon, nedverdiggelse eller liknende. Hvilken reaksjon som oppstår avhenger i stor grad av hvordan årsaken blir tolket. Om situasjonen for eksempel oppfattes som en ondsinnet hendelse, med intensjon om å skade eller ødelegge, vil dette ofte utløse sterkt sinne. Hvordan man tolker årsaken kan altså være med på å regulere sinnet i betydelig grad. Det samme gjør tanken om løsninger. Tanken kan gå mer eller mindre automatisk mot å løse problemet, gi opp eller foreta et angrep på personer eller gjenstander. Når sinnet tar over personen, vil evnen til å tenke klart bli redusert, og det kognitive apparatet i hjernen kollapser

(Roland, 2007). Når en slik kortslutning inntreffer påvirkes et senter i hjernen som kalles amygdala. Amygdala er en del av de limbiske strukturene i hjernen og er funksjonelt knyttet til følelser og hukommelse (Gjærum & Ellertsen, 2002). Amygdala er viktig for opplevelse av og fremkalling av emosjoner, og er blant annet involvert i motivasjon, aggresjon og formidlingen av frykt (Perry, 2001). I amygdala foregår det lite eller ingen tenkning og refleksjon. Når en elev er høy på aggresjon og sinne, eller føler seg veldig frustrert, går mye av energien til amygdala, og det blir dermed lite energi igjen til den delen hvor refleksjon og tenkning foregår. De elevene som har lav terskel for frustrasjoner vil da fort bli påvirket av dette og gjennomføre handlinger uten å tenke seg om. Kanskje kan det i slike tilfeller, hvor en lærer ser at aggresjonsnivået øker, være lurt å gi eleven timeout fra situasjonen for å dempe innvirkningen av uheldige stimuli og samtidig hjelpe eleven til å skape ro og oversikt over eget aggresjonsnivå?

Averill (1982) i Dodge (1991) er en annen forsker som har gått nærmere inn på detaljene rundt reaktiv aggresjon. Han skriver at det finnes to former for reaktiv aggresjon; en som er akseptabel og en som ikke er det. De akseptable reaktive handlingene er de som utspringer seg fra situasjoner hvor individet reagerer på hendelser som oppfattes av samfunnet som urimelige provokasjoner. Et eksempel på dette kan være hvis det reaktive barnet blir utsatt for et slag, og responderer med å slå tilbake. Uakseptable reaktive handlinger er de som skjer i situasjoner hvor individet tydelig overreagerer på en hendelse (Dodge, 1991). Her kan en vise tilbake til eksempelet beskrevet tidligere, der en reaktiv elev går til angrep på en annen elev, fordi denne personen ved et uhell kom til å treffe den reaktivt aggressive eleven med en ball i ansiktet i forbindelse med lek på fotballbanen.

Som det ble nevnt innledningsvis, er prognosen for elever som viser reaktiv aggresjon relativ dårlig opp til voksen alder. Ca. 5 % er aggressive gjennom hele livet, noe som viser nokså høye tall (Roland & Idsøe, 2001). Den dårlige prognosen henger sammen med andre vansker som følge av atferden, som for eksempel lærevansker, konsentrasjonsproblematikk, og trøbbel med vennenettverk. Forskning tyder også på at reaktive aggressive elever ofte har vansker med å komme seg ut i arbeidslivet senere i livet, og at de som eventuelt klarer å tilegne seg en jobb ofte vil ha problemer med å holde på den (Roland & Idsøe, 2001). Dette kan blant annet skyldes at de har vansker med deling, forhandling, og å inngå kompromiss, samt å takle nederlag. Reaktiv aggresjon har også høy komorbiditet med AD/HD, aspergers og reaktiv tilknytningsforstyrrelse, og er blitt linket til problemer som angst, depresjon og

psykosomatiske lidelser (Vitaro & Brendgen, 2005; Tremblay, et al., 2005). Som lærer vil det være viktig at en tilegner seg mer erfaring og kunnskap om hva som kjennetegner elever med et reaktivt atferdsmønster. På denne måten vil en kunne sette inn relevante og gode tiltak for å forebygge mot utvikling av eventuelle tilleggsvansker, samtidig som en kan bidra til å hindre at den negative prognosen for videre utvikling i samfunnet gjør seg gjeldene.

BAKGRUNN FOR UTVIKLING AV REAKTIV AGGRESSIV ATFERD

I følge Dodge (1991) ligger mye av opphavet til at elever blir reaktivt aggressive, i oppvekst og familiemiljø. Han taler for at tidlige erfaringer med oppførsel som innebærer sinne, frykt og utagerende atferd i møte med truende situasjoner, sannsynligvis er en viktig kilde til at barnet selv "kopierer" disse handlingene. Aronson og Aronson (2007) viser til forskning som støtter oppunder en slik tankegang. I boken *The Social Animal* trekkes det frem et eksempel som synliggjør hvordan personer som er vitne til vold og aggressive handlinger får en økt tendens til selv å utføre aggressiv atferd mot andre. Flere barn ble bedt om å være tilskuere til at en voksenperson gjentatte ganger utførte verbale og fysisk voldelige handlinger mot en plastikkdukke. Barna fikk i etterkant av dette lov til å leke med dukken på egenhånd. Eksperimentet viste at barna imiterte den voksnes handlinger og fortsatte og gå løs på dukken med voldelig lek. I tillegg til å kopiere den voksnes handlinger utvidet barna angrepene til flere og mer varierte handlingsformer (Aronson & Aronson, 2007). Slike former for sosial læring finner vi også igjen via eksponering gjennom tv og massemedia. Personer med et reaktivt aggresjonsmønster er ofte opptatt av aggressive bilder, symboler og språk. Massemediene er i følge Dodge (1991) en av de sterkeste påvirkningsfaktorene vi kan bli utsatt for. Det er ingen tvil om at Tv spesielt, spiller en enorm rolle for barn og unges sosialisering. Det er heller ingen hemmelighet at dagens tv programmer er gjennomsyret av voldelige karakterer og handlinger (Dodge, 1991). Aronson og Aronson (2007) viser til undersøkelser gjort i USA som viser at om lag 40 % av alle voldshandlinger som blir vist på tv utføres av karakterer som blir sett på som helter eller attraktive rollemodeller for barn. Flere omfattende undersøkelser gir sterke indikasjoner på at jo mer et barn blir eksponert for vold gjennom tv og film, dess mer vold vil det selv utøve som tenåring og ung voksen (Dodge, 1991). Wendy Josephson (1987) i Aronson og Aronson (2007) har utført et eksperiment som viser at det vil være rimelig å anta at voldelige tv programmer har størst påvirkning på barn som allerede innehar et aggressivt atferdsmønster. Annen forskning viser til at hjemmemiljø med lite varme og nærhet, sammen med mangel på støtte, kan gi reaktive

barn (Aronson & Aronson, 2007; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Rutter (1981) i Dodge (1991) vektlegger i denne sammenheng viktigheten av den rollen tidlige relasjoner spiller i forhold til utviklingen av trygghetsfølelser og mulighetene barn har for utvikling av empati og forståelse for andre. Slike følelser vil i følge Dodge (1991) være nøkkelen til å lære hvordan en kan unngå å agere reaktivt på eventuelle frustrasjoner og/eller provokasjoner.

Ved siden av de miljømessige årsaksforklaringene til utvikling av reaktiv aggressiv atferd er det viktig å legge til at det eksisterer uenigheter innenfor de ulike forskningsmiljøene om hvorvidt aggresjon kun oppstår gjennom påvirkning fra miljøet, eller om den også er forutbestemt av genetikk og arv (Aronson & Aronson, 2007). Gjennom en rekke ulike dyreforsøk, hvor instinktiv aggresjon ble testet, viste det seg at aggresjonen lå latent hos alle individene, men at den samtidig til en viss grad kunne styres alt etter hvordan aggresjonen ble ansett som en viktig resurs for å oppnå egne behov og mål. Aronson og Aronson (2007) mener at funnene som ble gjort under de ulike dyreforsøkene kan relateres og overføres til å gjelde også for mennesker. De konkluderer med at alle mennesker og dyr er født med et iboende aggressivt instinkt, men at dette instinktet samtidig kan kontrolleres og reduseres av ytre miljøer og ekstern påvirkning.

HÅNDTERING AV ELEVER SOM UTFØRER REAKTIV AGGRESJON

Mye tyder på at aggressiv atferd kan være relativt resistent og vanskelig å endre (Peppler & Rubin, 1991). Forskning viser likevel at det finnes mange nyttige grep en kan benytte i møte med denne problematikken, både når det gjelder å være i forkant av situasjoner og for å redusere den aggressive atferden på sikt. Hvordan en tilrettelegger for miljøet og ens egen atferd rundt den reaktive eleven vil være utslagsgivende for hvordan aggresjonen utspiller seg i møte med utfordrende situasjoner. Aronson og Aronson (2007) viser til forskning som underbygger dette. Det refereres i denne sammenheng til et eksempel hvor en del av en gruppe svært reaktive mennesker skulle få gi utløp for sin frustrasjon på en bokseball, samtidig som de skulle se for seg den personen som hadde drevet frem frustrasjonen. Den andre delen av gruppen fikk instruksjoner om å sitte i ro og forsøke å la frustrasjonen gå over uten å gi utløp for den. Etter at denne seansen var over fikk hele gruppen i fellesskap så beskjed om at de skulle skrike ut til den personen som var årsaken til frustrasjonen. Det viste seg da at deltakerne i den gruppen som fikk gi utløp for sin frustrasjon på bokseballen også var de som skrek høyest, mens de som ikke fikk utløp for frustrasjonen på en fysisk måte ble observert som relativt rolige under denne seansen. Aronson og Aronson (2007) konkluderer

på bakgrunn av dette resultatet, at bruk av aggresjon fremmer mer aggresjon. I skolen vil det å jobbe forebyggende med utagering og eksplosiv atferd derfor være svært viktig for å unngå at aggresjonen eskalerer og blir ytterligere destruktiv, både for eleven som viser reaktiv aggressiv atferd og for de medelevene og voksne som inngår i miljøet rundt. Et konkret tiltak i denne sammenheng kan for eksempel være å trene elevene på å øke kunnskapsnivået rundt eget sinne og aggresjon. Som lærer bør en også øve elevene opp i å mestre vanskelige situasjoner ved å benytte andre handlingsalternativer enn aggresjon (Goldstein, Glick & Gibbs, 2000). Elevene bør også få opplæring i og selv kunne identifisere interne og eksterne sinneutløsende stimuli. På denne måten kan de bli mer bevisstgjort på hvilke faktorer som trigger frem de aggressive handlingene, og dermed få muligheten til å komme i forkant neste gang en lignende situasjon inntreffer. De reaktive elevene bør av samme grunn også bli oppmerksom på hvilke kroppslige signaler som melder seg i forkant av en utageringssituasjon. Når lærere kjenner til slike psykiske og fysiske faktorer vil det også være lettere å utarbeide konkrete tiltak rettet mot den enkelte elev. I etterkant av utagerende situasjoner kan det være gunstig at en som lærer går sammen med den aktuelle eleven og oppfordrer til samtale og refleksjon rundt egen atferd. Hvorfor reagerte du som du gjorde? Hva kunne blitt gjort annerledes og hvordan ville situasjonen sett ut om de involverte partene byttet rolle? Ved at en sammen med eleven forsøker å danne et overblikk over situasjonen og prøve å se den fra ulike vinklinger, kan dette resultere i at eleven endrer syn på hendelsen og tolker situasjonen på en annen måte (Lazarus, 2006). Ved å jobbe målrettet og bevisst i forhold til den reaktive elevens tolkningsmønster i kommunikasjon med andre barn, kan en unngå at omgivelsene blir oppfattet som truende og provoserende, og i stedet heller bidra til å styrke de sosiale relasjonene eleven har til andre elever og voksne (Pianta, 1999).

Vi vet at mangel på vennskap og sosiale nettverk kan henge sammen med aggressiv aggresjon (Kupersmidt & Dodge, 2004). Forskning tyder også på at elever som viser reaktiv aggressiv atferd ofte har lav sosial status blant sine jevnaldrende (Kupersmidt & Dodge, 2004; Aronson, 2007; Dodge, 1991; Vitaro & Brengden, 2005). I arbeidet med håndteringen av elever som viser reaktiv aggressiv atferd, kan det derfor være interessant å se nærmere på hvilken betydning medelever og jevnaldrende har for utløsning av aggresjon i ulike sammenhenger.

Hvordan aggresjon blir sett på av jevnaldrende vil i følge Kupersmidt og Dodge (2004) ha sammenheng med aldersnivå. Aggresjon i barnealder korrelerer ikke nødvendigvis med lav sosial status. Dette fordi aggresjonen ofte blir sett på som et tegn på høy aktivitet i lek. Etter hvert som barnet blir eldre vil aggresjonen derimot oppfattes som mindre og mindre vanlig,

og dermed også mindre sosialt akseptert blant jevnaldrende. Et unntak, hvor denne trenden kan endre seg, er i ungdomsårene. Kupersmidt og Dodge (2004) viser til forskning som indikerte at negativ oppførsel og aggresjon rettet mot lærerne i mange tilfeller ble akseptert, og økte elevenes sosiale status. Hvordan eleven velger å oppføre seg og forholde seg til ulike regler, bør derfor ses i sammenheng med hvilke sosiale mål eleven ønsker å oppnå (Covington, 2000). De personlige målene en har, er viktig for hvert enkelt individ. Det er disse målene som veileder en til å ta valg og trekke slutninger i ulike situasjoner (Lazarus & Folkman, 1984). For å eksemplifisere dette nærmere kan vi se for oss at en reaktiv aggressiv elev kommer i klammeri med en lærer på skolen, i en kontekst hvor det inngår andre elever. Situasjonen som har utspilt seg bygger på at eleven har kastet en boks med yoghurt på gulvet i klasserommet. Læreren ber eleven finne papir og tørke opp etter seg, før han får gå ut å ta friminutt sammen med de andre elevene. Elevene som er tilskuere til situasjonen sender blikk og verbale oppmuntringer til eleven som kastet yoghurten, om ikke å etterfølge lærerens krav om å tørke opp. Det presses fra to kanter, og eleven blir nå stående i en situasjon hvor det vil være svært vanskelig å velge fornuftig. I jakten på sosial aksept og anerkjennelse vil frykten for å tape ansikt ovenfor medelever eller kamerater sannsynligvis være så stor at eventuelle represalier fra læreren og skolen blir uvesentlig. Det er kulturen som påvirker hva som blir verdsatt og hva som er akseptable strategier for å takle utfordringer (Lazarus, 1991; Kupersmidt & Dodge, 2004). Kulturen i denne sammenheng kan relateres til de forventningene som ligger i elevgruppen om at eleven som stilles til ansvar av læreren skal opptre på en bestemt måte. Om eleven ikke innfrir disse forventningene kan han risikere å bli oppfattet som feig og handlingslammet. Dette vil ha negativ innvirkning på elevens eget selvverd (Covington, 2000). For å beskytte eget selvverd, og etablere og opprettholde en følelse av verdi og tilhørighet i elevgruppen, vil det derfor bli viktig for eleven å opptre på en måte som verdsettes av de personene han søker tilhørighet hos. (Covington, 2000)

Det er svært viktig at en som lærer både er klar over og tar hensyn til hvordan presset og kravene fra elevgruppen rundt en hendelse, kan innvirke på utfallet av situasjonen. Det kunne for eksempel vært gunstig om læreren, i situasjonen med yoghurten, heller hadde ventet med å stille krav til eleven til de var på tomannshånd. Dette kunne for eksempel blitt gjort ved at læreren ba de andre elevene om å gå ut å ta litt tidligere friminutt, mens eleven som kastet yoghurten ble igjen i klasserommet. På denne måten vil en kunne fjerne store deler av presset på eleven, og det vil dermed kunne bli lettere for eleven å følge lærerens anmodning uten at målet om aksept og tilhørighet innenfor den sosiale gruppen trues.

Når det skal settes grenser eller gis beskjeder til elever med reaktiv aggresjonsproblematikk, er det viktig at en som lærer viser hensyn til de ulike prosessene som gjør seg gjeldene innenfor denne elevgruppens tolkningsmønster. Læreren må forholde seg rolig og bruke god tid når noe skal forklares eller formidles. Dette kan gjøre det lettere for elevene å oppfatte budskapet korrekt, og dermed unngå eventuelle misforståelser eller feiltolkninger. Roland (2007) legger videre vekt på at en må være tydelig på hva som er akseptert og uakseptert atferd. En må rose barnet i rette øyeblikk og ikke la barnet koble ros til en situasjon hvor det har oppstått negativ atferd. Elevene trenger voksenpersoner som er gode forbilder, og som tydelig viser gjennom ord og handling hvordan det er forventet at man oppfører seg. En god måte for å lykkes med dette kan være å arbeide bevisst og målrettet med å etablere trygge og stabile relasjoner til elevene. Med andre ord, elevene trenger autoritative voksne.

2.2 DEN AUTORITATIVE LÆRERROLLEN

Forskning indikerer at hvordan du opptrer som leder i klasserommet vil være et vesentlig forklaringsbidrag til skolen når det gjelder forekomst av aggressiv atferd (Walker, 2008). En omfattende meta-analyse utført av professor John Hattie ved Auckland University, viser til funn som underbygger akkurat dette (Hattie, 2009). Studien det her refereres til bygger på totalt 800 metaanalyser som er basert på 52 000 studier av 83 mill. elever. Hensikten med studien var å se på skoleelevers prestasjoner målt opp mot 138 ulike faktorer. I studiens konklusjon viser Hattie til en oversikt som rangerer hvilke faktorer som hadde størst betydning for elevenes læring. Resultatene viste at relasjonen mellom lærer og elev, sammen med lærerens evne til å lede klasser var blant faktorene som hadde størst effekt (Hattie, 2009).

I denne sammenheng blir det derfor viktig å se nærmere på hvilke faktorer som ligger til grunn for at enkelte lærere gjentatte ganger oppnår suksess med elevene, både på det faglige og sosiale plan.

Begrepet om den autoritative voksne har sine røtter tilbake fra slutten av 1960-tallet, hvor den amerikanske utviklingspsykologen Diana Baumrind utførte en rekke forskningsprosjekter som hadde til hensikt å finne ut hvordan ulike foreldrestiler hadde innvirkende effekt på barns atferd og utvikling (Baumrind, 1971, 1978, 1991a, 1991b). I sin forskning viste hun til det hun betraktet som to grunnleggende elementer som ville bidra til å oppnå en suksessfull

foreldrerolle. De to elementene hun trekker frem er varme (responsiveness) og kontroll (demandingness). Hun brukte videre disse dimensjonene til å utlede en firedelt klassifisering av ulike typer foreldrestiler som beskriver hvordan en som voksen kan ivareta barnas felles behov for omsorg og grenser (Fig. 2). De blir i denne sammenheng referert til fire ulike begrep som operasjonaliseres gjennom ulik terminologi og varierende innhold. Disse er: autoritativ (authoritative), autoritær (authoritarian), ettergivende (indulgent) og forsømmende (neglectful) (Baumrind, 1991b).

		Kontroll	
		<i>Høy</i>	<i>Lav</i>
Varme	<i>Høy</i>	Autoritativ	Ettergivende
	<i>Lav</i>	Autoritær	Forsømmende

Figur 2. Typologi av foreldrestiler (hentet fra Baumrind, 1991 b).

Med utgangspunkt i de fire typologiene som Baumrind (1991b) viser til, er det i ettertid blitt gjort flere omfattende forskningsprosjekter som ser på hvordan de ulike foreldrestilene kan overføres til lærere i skolen (for eks. Hughes, 2002; Pellerin, 2005; Walker, 2008).

Den *Autoritative* stilen kjennetegnes ved at det utøves høy grad av varme og høy grad av kontroll. Autoritative læreren oppfordrer barna til å være uavhengige, men har på samme tid klare grenser for akseptert oppførsel. Konsekvenser og straff som følge av negativ atferd

begrunnes og forklares, slik at barnet kan forstå og lære av situasjonen. Dette vil hjelpe barna til å utvikle selvstendighet og ansvarsbevissthet (Baumrind, 1991b). Den autoritative læreren vil samtidig være oppmerksom på barnas behov og bekymringer, og ha hovedfokus på å lære fremfor å straffe hvis barnet kommer til kort. Det vil også legges vekt på å vise mye omsorg, interesse og støtte til barnet, for på denne måten og vise seg som en trygg og god voksenperson (Hughes, 2002).

Den *Autoritære* læreren er høy på kontrollaksen, men mangler varme og omsorg for barna. Den autoritære stilen preges av høye forventninger om at barnet skal følge og etterleve foreldrenes regler og bestemmelser. Om barnet ikke følger reglene som er satt vil konsekvensene være restriksjoner eller straff, uten at det anses som nødvendig å begrunne hvorfor eventuelle tiltak iverksettes. Den autoritære læreren er mindre mottakelig for barnas behov, og er samtidig lite åpen for å gå i dialog for å løse et problem. Barn med denne type lærere kan ha mindre sosial kompetanse enn barn som for eksempel har lærere med en autoritativ tilnærming. Dette fordi at autoritære voksne forteller barnet hva de skal gjøre i stedet for at barnet blir gitt muligheter til å velge dette selv (Baumrind, 1991b). Forskning indikerer at en av årsaksfaktorene til utvikling av reaktiv aggressiv atferd har sammenheng med tidlige autoritetskonflikter (Dodge, 1991). Annen forskning viser til at negativ atferd kan eskalere dersom forholdet mellom lærer og elev i skolen er preget av lite varme og nærhet (Hughes, Cavell & Jackson, 1999; Pellerin, 2005).

Den *Ettergivende* læreren kjennetegnes ved lav bruk av kontroll og mye varme. Denne gruppen karakteriseres som å mangle klare atferdsmessige forventninger til barnet. De viser stor omsorg og aksept og er svært lydhøre til barnets behov og ønsker, men mangelen på målrettet atferdsregulering kan resultere i at barna blir uselvstendige og vant til å få det som de vil. Om læreren er lite konsekvent og ettergivende i forhold til regler og bestemmelser kan dette føre til at eleven opplever relasjonen mellom seg selv og læreren som usikker og ambivalent. Dette vil i følge Dodge (1991) være en sterk prediktor for utvikling av reaktiv aggressiv atferd. Barn som har ettergivende lærere er ofte impulsiv, og forskning viser også at det er barn innefor denne lærergruppen som har størst risiko for å engasjere seg i tung alkohol- og narkotikabruk (Baumrind, 1991a).

Den siste av de fire elementene er den *Forsømmende* læreren. Lærere innenfor denne gruppen har lav grad både av varme og kontroll. Dette fører til manglende involvering i barnas liv, både når det gjelder omsorg og støtte, i tillegg til fraværende grenser og respons på uønsket

atferd. Med hensyn til håndtering av proaktiv aggresjon, kan den forsømmende læreren være en medvirkende faktor til at elever innenfor denne gruppen blomstrer. Prosessen for å skaffe makt og posisjon vil være lettere tilgjengelig dersom læreren ikke setter grenser og engasjerer seg følelsesmessig i elevenes hverdag (Roland, 2007). I forhold til elever med reaktiv aggresjon vil lærerens isolasjon kunne føre til vedlikehold eller forsterkning av den aggressive atferden (Dodge, 1991). Barn som omgås forsømmende og likegyldige voksne vil ofte prøve å klare seg på egen hånd, og gjøre seg uavhengige av de voksne for å få en følelse av å være moden og selvstendig. Dette kan føre til at barnet følelsesmessig blir trukket tilbake fra sosiale situasjoner, noe som igjen kan gi negative prognoser til utvikling av stabile relasjoner senere i livet (Baumrind, 1991b). Forskning har også vist at barn innenfor denne gruppen har økt risiko for å havne inn i mønstre av skulking og lovbrudd senere i ungdomsårene (Baumrind, 1991a).

En studie utført av Pellerin (2005) tok utgangspunkt i Baumrind's fire foreldrestiler for å se på hvordan disse hadde påvirkning på sosialiseringen hos elever i ungdomsskolen. Baumrind (1971, 1978, 1991a) fant ut at barn som hadde foreldre som med en autoritativ lederstil, som både viste varme og omsorg for barnets behov samtidig med grenser og kontroll av barnets atferd, hadde den beste utviklingen i en rekke atferdsmessige og psykologiske målinger. Hovedinteressen til Pellerin (2005) i denne studien var å se på hvilken effekt skolen hadde på elever som viste lite engasjement og var umotiverte på skolen. Umotiverte elever ble i denne studien definert til å ha manglende psykologisk involvering i forbindelse med læring, forståelse og mestring av de ferdighetene som krevdes for å tilegne seg faglig kunnskap. Typiske kjennetegn på umotiverte elever er i følge Pellerin (2005) fysisk tilbaketrekning fra undervisningen og skolen, noe som på sikt kan føre til kronisk skulking og frafall. Som en følge av dette økes risikoen for at elevene senere vil havne utenfor arbeidslivet, og i stedet søke til kriminelle miljøer. Funn fra studien til Pellerin (2005) tyder på at de elevene som har autoritative lærere er best rustet mot å utvikle denne typen atferd. Han finner også at elever som har forsømmende lærere kommer verst ut med tanke på motivasjon og engasjement, mens elever med autoritære lærere var de som hadde de dårligste resultatene med tanke på skulking og frafall. Funnene i denne studien støttes av forskningen til Walker (2008), som fant at elever med autoritative lærere var de som hadde best kompetanse både faglig og sosialt. Elever med autoritære lærere var også i denne studien de som hadde størst risiko for frafall i skolen, i tillegg til dårlige prognoser for karriere og yrkesvalg i fremtiden.

Når en skal jobbe med autoritativ klasseledelse og elever med aggresjonsproblematikk er det viktig at en har en god balanse mellom bruken av varme og kontroll (Ertesvåg, 2011). Elever med et reaktivt aggresjonsmønster har et sterkt behov for tydelige og klare grenser, men det er samtidig nødvendig å understreke at streng grensesetting kun kan forsvares dersom man samtidig går høyt opp på varmeaksen og bevisst bygger gode relasjoner til elevene (Nordahl, 2002; Roland, 2007). Ved at læreren skaper gode relasjoner til elevene, samtidig som det settes faste grenser som gir mening og er forståelig for elevene, vil det sannsynligvis være lettere for elevene å tilpasse seg de reglene som er satt. Pellerin (2005) understreker at mange ungdommer har vanskeligheter med å forholde seg til autoriteter, og at det som en del av deres kognitive og sosiale utvikling faller seg naturlig å stille seg spørrende til grenser og regler. Om disse reglene blir uforståelige eller meningsløse for eleven, er det ikke usannsynlig at eleven blir opprørske og rebelske (Pellerin, 2005). En utfordring med grenser er at de kan være vanskelig å kommunisere (Roland, 2007). Om en ikke er bevist på hvilken måte en opptrer i grensesettingssituasjoner, kan elevene oppfatte budskapet som provoserende og angripende. Dette påvirkes blant annet av elevens tolkningsevne og relasjonen mellom lærer og elev. En studie gjort av Wubbels og Brekelmans (2005) indikerer at hvordan læreren kommuniserer og bruker kroppsspråket, er avgjørende for hvilken måte eleven tolker budskapet på. Alle former for kommunikasjon har både et innholds og et relasjonsaspekt. Om læreren for eksempel sier en ting, men samtidig viser noe annet ved hjelp av motstridene kroppsspråk og ansiktsuttrykk, vil det være vanskelig for eleven å oppfatte hva som er det egentlige budskapet. I møte med elever som viser reaktiv aggressiv atferd er det spesielt viktig å være oppmerksom på dette, da vi vet at denne elevgruppen har en tendens til å tolke signaler fra andre på en negativ måte (Dodge, 1991).

Swinson og Knight (2007) har utført en studie som ser på viktigheten av positive tilbakemeldinger fra læreren, da spesielt med tanke på de elevene som kategoriseres til å være særlig vanskelige å undervise. Swinson og Knight (2007) refererer til en studie utført av Fry (1983) hvor det kom frem at elever med ”problem atferd” mottok mer negativ enn positiv oppmerksomhet fra deres lærere, enn hva som var tilfellet for de andre elevene i klassen. I den samme studien kom det også frem at de elevene som ble kategorisert som ”problem elever”, også hadde mindre sosial kontakt med sine lærere. De ble også stilt færre spørsmål til denne elevgruppen enn de andre elevene i klassen. Swinson og Knight (2007) understreker at en ved bruk av positive tilbakemeldinger, i stedet for negative rettelser, vil øke sannsynligheten for å oppnå ønsket atferd og en suksessfull undervisning, spesielt med tanke på elever med

utfordrende atferd. Negative lærer – elev relasjoner bør derfor være noe man griper tak i, både når det gjelder å forstå og forklare atferden, men også når en skal sette i verk tiltak for å redusere den (Roland, 2007). Beskrivelsen av den autoritative læreren viser at relasjonsbygging og gode relasjoner vil være helt grunnleggende for at en som lærer skal kunne lykkes med å håndtere elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Dette betyr ikke at grenser og konsekvenser ikke er viktig. Som tidligere nevnt, bygger den autoritative lederstilen på at en som lærer både kan sette krav og vise omsorg til elevene på en og samme tid. Før en kan sette grenser og korrigere negativ atferd vil det derimot alltid være viktig at det på forhånd eksisterer en god relasjon mellom læreren og den eleven det skal settes grenser for. Relasjonen blir dermed en slags grunnstein i arbeidet med å få til endring og utvikling hos elevene. I det følgende har jeg derfor valgt å gå noe dypere inn på relasjonenes betydning og virkemåte, i lærernes arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon.

2.2.1 BETYDNINGEN AV GODE RELASJONER

Gode relasjoner mellom lærer og elev er i følge Pianta (1999) en viktig kilde for elevenes faglige og sosiale utvikling. Relasjonen kan brukes som et instrument både for å jobbe preventivt mot utvikling av aggressiv atferd, og ved endring av eksisterende og allerede etablert uønsket atferd. Hvilke relasjoner og tidlige tilknytningsmekanismer et barn har erfaring med fra familie og oppvekst danner i følge Pianta (1999) grunnlag for barnets senere relasjoner. Tidlige og gode relasjoner mellom barn og voksen vil være grunnleggende for barnets mulighet til å utvikle prososial atferd. Om barnet på den annen side har tidlige erfaringer med negative relasjoner som ikke virker styrkende, kan dette øke sjansen for og predikere reaktiv aggressiv atferd. Studier viser også at elever som mangler støttende sosiale relasjoner til foreldrene i oppveksten har en tendens til å gjøre det svakere på skolen enn elever som har erfaring med stabile og trygge relasjoner. Dårlig historie fra relasjoner til foreldre har også vist seg å gi negativt utslag på elevenes relasjoner til lærere og medelever på skolen (Pianta, 1999). Det er viktig å presisere at relasjonelle forhold og erfaringer som er med å forme individet, ikke nødvendigvis vil være konstant. Gode relasjoner mellom lærer og elev kan i følge Pianta (1999) være med på å endre et slikt mønster, og samtidig ta ett oppgjør med tidlige erfaringer.

Da vi vet at lite varme og nærhet, kombinert med utrygge relasjoner i hjemmet, har vist seg å være en utløsende faktor til utvikling reaktivt aggressiv atferd, blir det kanskje ekstra viktig å jobbe relasjonelt med denne elevtypen. Barnets atferd vil i følge Pianta (1999) aldri være

isolerte handlinger, men må ses på som et produkt av påvirkninger fra miljøet som barnet selv er en del av. Denne teorien har en holistisk tankemåte og kalles av Pianta (1999) for systemteori. I møte med en utagerende elev må en som lærer derfor se på atferden som en del av en større kontekst, for å kunne sette seg inn i og forstå hvorfor situasjonen oppstår. I møte med en reaktiv aggressiv elev må en for eksempel være klar over at enkelte bilder og symboler i miljøet rundt barnet kan fungere som en trigger for å utløse aggressiv atferd (Aronson & Aronson, 2007). Det blir også viktig å tenke igjennom hvordan en som lærer tilnærmer seg den reaktive eleven, både fysisk og verbalt. Dette kan igjen ses i sammenheng med den reaktive elevens tendens til å tolke situasjoner negativt. Om det oppstår en vanskelig situasjon vil for eksempel timing for interaksjonen, tilbakemeldingene en gir til eleven, og måten en man griper inn på være sammenhengende faktorer som gjensidig påvirker hverandre i et system. Hvordan en for eksempel snakker til eleven vil ha påvirkning på interaksjonen, samtidig som selve interaksjonen kan få påvirkning for hvilken måte en velger å snakke med eleven på. Et eksempel på en situasjon som kan illustrere dette kan være om læreren, i en begynnende konfliktsituasjon, opplever å bli spyttet på i ansiktet av en elev. Hvilken måte læreren reagerer på i denne situasjonen, vil ha betydning for hva som skjer videre med interaksjonen. Om læreren reagerer med refleks og blir fysisk mot eleven, vil eleven sannsynligvis øke aggresjonen, og situasjonen vil forverre seg. Om læreren på den annen side hadde klart å summe seg før han reagerte, og forholdt seg rolig, ville valg av respons vært mer gjennomtenkt, noe som kunne ført til at hendelsen fikk et annet og mer gunstig utfall. Denne situasjonen viser at både lærer og elev påvirker hverandre i et gjensidig samspill, hvor de begge er med på å påvirke relasjonen.

Ved å være bevisst og målrettet i det relasjonelle arbeidet kan en bidra til at disse elevene på sikt vil utvikle positive erfaringer til relasjonen mellom seg selv og den aktuelle voksenpersonen. Gode relasjoner mellom lærer og elev øker i følge Aronson og Aronson (2007) sannsynligheten for at elevene oppfyller lærerens krav, fordi eleven føler at han har noe å miste. Eleven kan, ved å boikotte og ødelegge for læreren, miste en god sosial relasjon. At det eksisterer et gjensidig ønske om en grunnleggende god relasjon, vil være svært betydningsfullt for videre arbeid med eleven (Pianta, 1999). Det kunne i denne sammenheng vært interessant å få tak i hvilke erfaringer og tanker lærere i spesialskoler har, i forhold viktigheten av å skape gode relasjoner til elevene. Finnes det for eksempel tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse blant de ansatte, om hvilke metoder som kan brukes for å etablere trygge og stabile relasjoner til elevene?

2.2.2 HVORDAN ETABLERE OG VEDLIKEHOLDE GODE RELASJONER

For at en som lærer skal kunne utvikle og skape gode relasjoner til elevene er det viktig at en har innsikt i hvordan egen rolle kan være med å påvirke relasjonen i positiv eller negativ retning. I arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjon, kan det for eksempel være avgjørende at en kjenner til grunnleggende teorier rundt denne elevgruppens atferdsmønster og personlighetstrekk. Eksempelvis kan det relasjonelle arbeidet fort komme til å mislykkes om en ikke har kunnskap om, eller tar høyde for denne elevgruppens karakteristiske tolkningsmønster. En bør derfor tenke nøye igjennom både kroppslige og verbale tilnærmelser, og fremstå på en måte som gjør det vanskelig for eleven å feiltolke eller misforstå de signalene som sendes. Som tidligere nevnt finnes det forskning som viser til at lærere har lettere for å komme med negative tilbakemeldinger og utsagn til elever som blir karakterisert som ”problem elever” (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Swinson & Knight, 2007). Dersom en har en negativ holdning til et barn vil det, i følge Gallagher (1996), føre til at en har en mer negativ holdning til barnets atferd. Dette kan være med på å opprettholde den reaktive elevens negative posisjon i klassen. Gallagher (1996) argumenterer videre for at hvordan et barn blir sett på av andre voksne og barn er avgjørende for hvordan også andre vil oppfatte barnet. I arbeid med relasjoner blir det derfor viktig at en ikke setter fokuset kun på det enkelte barnet, men at også egne holdninger og rolle ovenfor eleven tas i betraktning. Det er viktig å være klar over at forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk både når det gjelder alder, kunnskap og posisjon (Pianta et. al., 2003). Det blir dermed læreren som får hovedansvaret for å skape relasjonene, og sørge for å tilpasse relasjonen til hver enkelt elev. Utfallet av relasjonen vil i følge Pianta (1999) avhenge av hvordan læreren møter eleven. Elevens interesser, styrker og erfaringer bør alltid vektlegges fremfor lærerens eget behov for styring og kontroll. En god relasjon bør bestå av gjensidig tillit, noe som må opparbeides over tid. For å lykkes med dette er det viktig at en investerer tid til å bli kjent med hver enkelt elev og ikke gi opp når en møter motstand.

Å bygge relasjoner til elever som viser reaktiv aggressiv atferd kan være komplekst. Dette fordi relasjonene mellom læreren og den reaktive eleven ofte er preget av negativitet (Pianta, 1999). For å skape andre relasjoner til denne eleven, kan bruk av ”banking time” være en god måte å jobbe på (Pianta, 1999). Banking time er en avgrenset tid sammen med eleven, der hensikten er å bygge gode relasjoner og utvikle positivt kapital hos eleven som kan hentes frem, og benyttes ved senere anledninger. Banking time bør gjennomføres regelmessig, og det er vanlig å sette av 5-15 minutter for hvert møte. Dette er en planlagt tid og skal ikke avhenge

av spesiell atferd hos barnet. Banking Time må derfor ikke iverksettes som en forsterker for positiv atferd, og skal heller aldri fjernes som en form for straff. Det er eleven som skal styre innholdet i møtene, og læreren skal følge elevenes initiativ. Det er imidlertid viktig å nevne at reglene gjelder i denne situasjonen, som ellers i klasserommet. Kommunikasjon i møtene skal være positivt ladet, og læreren skal fokusere på å bli kjent med og rose eleven. For elever som har dårlige erfaringer fra tidligere relasjoner kan bruk av Banking time bidra til å endre etablerte mønstre, ved at eleven får en positiv opplevelse av relasjonen til læreren. Læreren vil også kunne få en ny opplevelse gjennom denne samhandlingen, noe som kan føre til en mer positiv måte å se eleven på. På den måten kan forholdet mellom læreren og eleven gjøre det lettere å løse fremtidige uenigheter og konflikter. Porter (2007) viser til at det ved å bygge gode relasjoner til elever vil være lettere å sette grenser, samtidig som det øker sannsynligheten for at disse blir fulgt. Forskning viser også at elever lettere tar grenser fra de lærerne de liker (Aronson & Aronson, 2007).

En utfordring ved metoden er å finne ledig tid, noe som er et gjennomgående problem i skolen. Tid og sted kan være veldig fleksibelt i Banking Time, og det kan også gjennomføres i mindre grupper. Prinsippene ved metoden fører til at barnet klarer å frigjøre sin atferd og vise nye sider av seg selv som læreren ikke ser til vanlig. Dette kan åpne opp forholdet mellom læreren og eleven, noe som kan føre til bedre samspill og positive opplevelser.

2.3 KOLLEKTIV HÅNDTERING AV AGGRESSIV ATFERD

I arbeidet med å håndtere og forebygge aggressiv atferd vil det, i tillegg til hver enkelt lærers individuelle kompetanse også være helt nødvendig at alle aktører innenfor skolens arena har en felles forståelse og enighet om hvilke regler og metoder som skal være gjeldene i møte med ulike situasjoner. På denne måten vil en lettere kunne opprettholde skolens regelverk og håndtere de samme situasjonene tilnærmet likt (Nordahl, Manger, Sørli & Tveit, 2003). Konsekvensene må være de samme uavhengig av hvilken voksenperson som er i nærheten. Det at elevene vet at alle lærerne og skolens ledelse står sammen bak alle avgjørelser, og reagerer med de samme handlingsmønstrene, kan i følge Porter (2007) være et nyttig tiltak mot reaktiv aggresjon. En av grunnene til dette er at det på denne måten vil bli lettere for elevene å forholde seg til hva som er akseptert og ikke akseptert atferd. For å lykkes i dette arbeidet er det viktig at de involverte lærerne i teamet har god faglig kompetanse når det gjelder aggresjon og tiltak for å forebygge og dempe aggressiv atferd. Om en mangler den

nødvendige kompetansen, kan det føre til at en vil bli usikker i møte med utfordrende situasjoner (Røkenes & Hanssen, 2002). Konsistens er en viktig faktor i arbeidet med denne elevgruppen. Konsistens handler om at en viser de samme holdningene uavhengig av arena, og gjennom hele skoledagen, både inne og ute (Roland, 2007). I tillegg er det viktig at handlingen er samkjørt med holdningen, slik at det ikke er et sprik mellom det man sier og det man gjør (Roland, 2007). En usikker fremtreden med blandede signaler vil gjøre det vanskelig for den reaktive eleven å oppfatte hva som er det egentlige budskapet. Dette henger igjen sammen med denne elevgruppens risiko for misoppfatninger og negative tolkningsmønstre (Dodge, 1991). Manglende konsistens i grenser kan også gi gode forutsetninger for manipulering. I slike tilfeller er det først og fremst de elevene som viser proaktiv aggresjon, som utgjør en risiko. Den proaktive eleven vil skaffe seg makt på bekostning av lærerens usikkerhet, og kan igjen bruke denne makten til å få andre elever eller elevgrupper til å sette seg opp mot den aktuelle læreren (Dodge, 1991).

Kollegaveiledning i team kan være en god måte å jobbe med opprettholdelse og økning av lærernes felles kompetanse (Nordahl, Manger, Sørli & Tveit, 2005; Roland, 2007). Ingen skal føle at de står alene i vanskelige situasjoner. Deling av erfaringer og støtte fra kollegiet er svært betydningsfullt i en utfordrende hverdag (Nordahl et al., 2005; Roland, 2007). Ved siden av kollegaveiledning bør det også utarbeides en handlingsplan som inneholder klare mål, med konkrete tiltak og strategier for hvordan en skal arbeide for å håndtere grenseutprøvende og aggressive elever (Nordahl et al., 2005). Et sammensatt lederteam bestående av motiverte personer med den rette kompetansen kan være et gunstig utgangspunkt (Roland, 2007). I tillegg bør handlingsplanen inneholde retningslinjer for samarbeid med hjemmet og andre utenforliggende instanser, som for eksempel PPT og fritidsmiljøer i nærområdet (Nordahl et al., 2005).

Forskning viser at det er svært fordelaktig at skolen og lærerne har et tett samarbeid med hjemmet (Epstein, 2001; Fullan, 2007). I den generelle delen av læreplanen står det eksplisitt at skolen har et ansvar når det gjelder å samarbeide med elevenes foresatte, men det legges samtidig vekt på at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen av sine barn:

”Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid med skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene

med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet” (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996: 44).

Undersøkelser som er gjort fra forhold hvor lærere og foreldre rapporterte om et positivt samarbeid, viste seg å ha stor betydning for elevenes læring og utvikling. Elevene økte blant annet sine kognitive og språklige ferdigheter, viste bedre oppførsel og fikk et tettere forhold til lærerne sine (Christenson & Sheridan, 2001). En forutsetning for å skape et godt og fruktbart samarbeid mellom skole og hjem, er god kommunikasjon. Det er også viktig at kommunikasjonen er tosidig og at en viser gjensidig respekt (Christenson & Sheridan, 2001; Nordahl, 2007; Nordahl et al., 2005). I arbeid med sterkt reaktive elever kan det hende at læreren noen ganger ”dømmer” foreldrene gjennom elevens atferd, og stempler de som vanskelige eller ressurssvake. En slik ovenfra og ned holdning vil kunne være et hinder for å lykkes med et godt samarbeid (Fullan, 2007). Det må derfor jobbes med lærernes holdninger til foreldre (Nordahl et al., 2003). Som tidligere nevnt har elevenes tidlige erfaringer fra relasjoner i oppveksten betydning for hvordan eleven vil møte mennesker senere i livet. Informasjon fra foreldrene om oppvekst og oppvekstvilkår vil derfor være grunnleggende viktig for å kunne danne seg et helhetlig bilde av elevene (Nordahl, 2007; Pianta, 1991). Gjennom samtale med foreldrene kan en også få tak i god informasjon om hvordan en blir oppfattet i sin rolle som lærer. Dette kan skape innsikt til endring. Ved å ta til seg synspunkt som kommer fram gjennom elevens og foreldrenes tanker, kan en for eksempel bruke denne informasjonen til å danne seg et godt utgangspunkt for videre relasjonelt arbeid (Nordahl, 2002).

Som foreldre til elever med en reaktiv aggresjonsproblematikk, er man gjerne vant til å motta mye negative tilbakemeldinger om hvor ”umulig” eller ”vanskelig” eleven har oppført seg. Det er viktig at læreren ikke bare fokuserer på det som er problematisk. En må også sørge for at det gis ros og positive tilbakemeldinger når eleven viser mestring eller positiv atferd (Christenson & Sheridan, 2001; Nordahl, 2007). På denne måten kan foreldrene få et inntrykk av at læreren faktisk bryr seg om barnets beste. Læreren må sammen med foreldrene se bort i fra hendelser som hører fortiden til, og i stedet sette blikket mot et samarbeid for felles mål og barnets fremtidige utvikling (Nordahl, 2007; Nordahl et al., 2003).

3 PROBLEMSTILLING

I oppgavens teorikapitel har jeg nå berørt grunnleggende teorier og forskning innenfor aggresjonsbegrepet, med hovedvekt på distinksjonen reaktiv aggresjon. I denne sammenheng har jeg drøftet ulike emosjoner, årsaker og tiltak knyttet til den denne måten å vise aggresjon på. Jeg har også drøftet betydningen av autoritative voksne og effektive lærerstiler i møte med elever som viser reaktiv aggressiv atferd.

Med utgangspunkt i teorien som er gjennomgått blir min hovedproblemstilling for denne forskningsundersøkelsen følgende:

Hvordan arbeider erfarne lærere med elever som viser reaktiv aggressiv atferd?

Under denne problemstillingen er det interessant å se nærmere på hvilken bevissthet lærerne har av begrepet aggresjon og de ulike aggresjonsformene; reaktiv og proaktiv aggresjon. Begrunnelsen for dette valget bygger på forskning som er presentert i oppgavens teorikapitel, hvor Berkowitz (1993) argumenterer for at det vil være nødvendig for lærere å ha bevissthet rundt begrepene, og de ulike mekanismene som gjelder innen for de to aggresjonstypene, dersom man skal kunne iverksette hensiktsmessige tiltak. I forlengelsen av dette vil det videre være interessant å se nærmere på hvordan lærerne håndterer elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Hva legges det vekt på i lærernes fremtoning og lederstil, og hvilken betydning har relasjonsbygging til elevene i arbeidet med å forebygge og dempe forekomst av reaktiv aggressiv atferd? Som vi har sett, tyder forskning også på at felles retningslinjer og kollektivt samarbeid blant de involverte partene rundt eleven, vil ha avgjørende betydning for hvor godt en lykkes med dette arbeidet (Epstein, 2001 & Fullan, 2007). På bakgrunn av dette vil det derfor også bli viktig å undersøke nærmere hvordan lærerne i studien for eksempel samarbeider med kollegiet på skolen, og elevenes foreldre og foresatte.

For å få belyst disse problemstillingene vil det være hensiktsmessig å få tak i lærere som har omfattende erfaring med elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Lærere som arbeider i spesialskoler kan anses som å være eksperter på området, ved at de daglig møter denne elevgruppen på sin arbeidsplass. Målet med studien er å samle erfaringer og produsere kunnskap om gode arbeidsmetoder i møte med reaktive elever, som kan komme alle lærere i skolen til nytte.

4 METODE

Valg av metode påvirkes naturlig alt etter hvilke data en ønsker å få tilgang til (Fog, 1994; Ringdal, 2009). Kvantitative forskningsmetoder benyttes fortrinnsvis om målet med studien er å legge frem tallmessige og statistiske beskrivelser av sammenhengen mellom to eller flere faktorer. Denne metoden baserer seg på store utvalg, noe som naturlig vil medføre avstand og distanse mellom forskeren og forskningsobjektene. Den kvalitative forskningsmetoden er på den annen side basert på utvalg som består av få enheter, hvor forskeren kommer tett innpå og har nærhet til det eller de fenomenene som studeres (Ringdal, 2009; Silverman, 2000; Thagaard, 2009). Hensikten og målet med den kvalitative metoden er å gi et dypere grunnlag for forståelse av sosiale fenomener med bakgrunn i fylldige data fra de personene og situasjonene som studeres (Thagaard, 2009). Det er vanlig at datamaterialet registreres og skaper mening gjennom tekst, for eksempel ved å benytte nedskrevne observasjonsdata eller utskrifter fra intervjuer (Ringdal, 2009).

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte en kvalitativ forskningsstrategi, da målet for studien er å oppnå innsikt og forståelse av hvordan lærere i møte med reaktive barn tenker og handler. Den kvalitative forskningsprosessen kjennetegnes ved et fleksibelt forskningsopplegg, noe som betyr at forskeren har muligheten til å jobbe parallelt med de ulike delene i prosessen (Thagaard, 2009). Med dette menes det at en hele tiden bør arbeide med de ulike delene av prosjektet i et gjensidig påvirkningsforhold.

Undersøkelsen i denne forskningsoppgaven vil være basert på en liten gruppe lærere innenfor et tett miljø. Et forskningsdesign som baserer seg på få enheter eller en bestemt gruppe mennesker blir ofte omtalt som et case (Bloor & Wood, 2006; Ringdal, 2009). Casestudier har i følge Ringdal (2009) vist seg å være velegnet til å beskrive personer i dybden, i sin dagligdagse kontekst. Dette synet støttes av teori fra Thagaard (2009), som sier at en utbredt oppfatning av casestudier er at studien omhandler en avgrenset empirisk enhet, gruppe eller organisasjon. Thagaard skriver videre at det finnes mange ulike perspektiver på hva et "case" er, men at dette er den mest utbredte forklaringen blant forskere.

4.1 VALG OG BESKRIVELSE AV METODISK TILNÆRMING

Intervju og deltakende observasjon er i følge Thagaard (2009) de to mest brukte datainnsamlingsmetodene innenfor kvalitativ forskning. I tillegg til dette er også analyser av

verbale og visuelle uttrykksformer, sammen med analyser av lyd og videoopptak to andre tilnæringsmåter som gjør seg gjeldende innenfor kvalitativ forskning. Tekst og bilde analyser skiller seg først og fremst fra intervju og observasjon ved at forskeren her ikke studerer eller interagerer med levende mennesker (Thagaard, 2009; Widerberg, 2005). En kan allikevel finne noen nære sammenhenger mellom det å analysere mennesker i levende bilder på film, og analyse ved bruk av observasjon (Thagaard, 2009). Observasjon brukes fortrinnsvis om en ønsker å studere sosiale sammenhenger og for å innhente informasjon om ulike individers atferd (Thagaard, 2009). Vil en i stedet få frem hvordan forskningsobjektene forstår noe, vil bruk av intervju være den mest gunstige metoden. Et intervju innebærer at forskeren bruker samtalen som et verktøy for å få tak i informantenes erfaringer, tanker og følelser rundt et gitt tema (Fog, 1994; Kvale, 1996; Kvale & Brinkmann, 2009; Rapley, 2004). Da målet for dette forskningsprosjektet er å få tak i kunnskap om hvordan erfarne lærere arbeider med elever som viser reaktiv aggressiv atferd, vil det være svært betydningsfullt å få tak i ulike erfaringer og fremgangsmåter som benyttes. Intervjusamtaler vil da være et godt utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap om hvordan lærere med bred erfaring opplever, og reflekterer over egen rolle i møte reaktive aggressive elever (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009; Widerberg, 2005). Det som kjennetegner samtaleintervjuet er lite struktur og en uformell tilnærming. En positiv side med dette er at forskeren lett kan følge opp og utdype temaer som informanten tar opp, som gjerne ikke var planlagt på forhånd. En ulempe med denne intervjuformen kan være at svarene ikke er sammenlignbare i etterkant, da det på denne måten ikke sikres at informantene svarer på de samme spørsmålene (Thagaard, 2009). Widerberg (2005) argumenterer samtidig for at sterkt strukturerte og standardiserte intervjuer, som utføres helt likt ovenfor alle informantene, ikke hører hjemme innenfor kvalitative metoder. Det kvalitative forskningsintervjuet baserer seg på den unike samtalen som formes gjennom ulike identiteter, og relasjonen mellom forsker og hver enkelt informant (Thagaard, 2009; Widerberg, 2005). Forskeren blir her det viktigste verktøyet for å få frem og følge de ulike informantenes opplysninger og forståelser rundt de temaene som berøres (Kvale, 1996). I følge Widerberg (2005) vil det være gunstig å sette opp en intervjuguide i forkant av intervjuene, hvor samtalens hovedinnhold er satt opp med temaoverskrifter og ulike konkretiseringer innen for hvert tema. En vil da få muligheten til å stille noenlunde de samme spørsmålene til alle informantene, og derved også skape grunnlag for å kunne sammenligne de ulike synspunktene og erfaringene som gjør seg gjeldene innenfor hvert tema (Widerberg, 2005).

Jeg har i forbindelse med denne studien valgt å utarbeide en delvis strukturert intervjuguide. I delvis strukturerte intervjuguides er temaene som forskeren ønsker informasjon om klargjort i forkant, men selve rekkefølgen på temaene kan endres på og bestemmes undervegs i intervjuet (Kvale, 1996; Thagaard, 2009). Grunnen til at jeg velger en delvis strukturert intervjuguide er at jeg ønsker å innhente informasjon som er tett koblet opp mot grunnleggende teorier og forskning innenfor hvert tema. I oppbygningen av min intervjuguide har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i de samme temaene og problemstillingene som vektlegges i studiens teoridel. Som uerfaren forsker og intervjuer kan det også være betryggende å forholde seg mest mulig til nedskrevne spørsmål, for på den måten å kunne sikre seg svar på alle spørsmålene, innenfor de temaene en ønsker å få informasjonsvar om.

4.2 DATA

Betegnelsen *innsamling av data* brukes i både kvalitativ og kvantitativ metode. I forskningssammenheng blir *data* sett på som det materialet en benytter i forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Thagaard (2009) argumenterer videre for at det finnes grunner til å problematisere den betydningen som ligger i begrepet *data*, innenfor bruk i en kvalitativ forskningsmetode. Data fra et samtaleintervju vil ikke basere seg ene og alene på ekstern informasjon som innhentes fra informantene. Hvordan en som forsker oppfatter, registrerer og tolker det som blir sagt henger nøye sammen med hvilke kriterier og forhåndsoppfattninger en sitter inne med. Dette kan foregå både bevisst og ubevisst (Thagaard, 2009).

Datamaterialet i denne oppgaven består av intervjumateriale fra fem lærere som arbeider ved en spesialskole på vestlandet. Gjennom tidlig dialog med skolens ledelse fikk jeg bekreftet at en stor andel av elevgruppen ved denne skolen viste reaktiv aggressiv atferd. Jeg fikk også informasjon om at de lærerne som arbeidet der, og som skulle delta i mine intervjuer, hadde bred erfaring i møte med denne elevtypen. Dette var viktige premisser som måtte ligge til grunn for å få et tilfredsstillende datamateriale å jobbe med, i hensyn til studiens forskningsspørsmål. For å skape større bredde i datamaterialet kunne det vært interessant å gjennomføre observasjoner ved siden av intervjuene, med det mål å studere interaksjonen mellom lærerne og de reaktivt aggressive elevene fra et utenfra perspektiv. En slik innfallsvinkel kunne bidratt til å få frem ulike dimensjoner mellom hvordan lærerne selv rapporterte fra egen situasjon og rolle i møte med den reaktive eleven, samtidig som et eksternt blikk utenfra kunne gitt mulighet til å observere om den samhandlingen som ble

beskrevet av lærerne hadde samsvar med hva som ble oppfattet i ulike situasjoner sett utenfra. I denne sammenheng valgte jeg likevel å forholde meg utelukkende til bruk av intervjuer. Dette fordi jeg vurderte at prosessen med å hente ut datamaterialet både fra intervjuer og observasjoner ville vært for omfattende innenfor rammene av dette masterprosjektet.

4.3 UTVALG

Før en kan starte med innsamlingen av data er det nødvendig å foreta et utvalg (Ringdal, 2009). Innenfor kvalitativ forskning er det mest vanlig å benytte seg av et *strategisk utvalg* (Thagaard, 2009). Strategiske utvalg kjennetegnes ved at informantene som deltar i undersøkelsen blir valgt ut i fra om de har spesielle kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategisk i forhold til forskningsspørsmålet og prosjektets teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). Da kvalitative studier ofte er personlige og dyptgående, kan det gjerne være vanskelig å finne personer som sier seg villige til å delta i undersøkelsen. Informantene bør da rekrutteres ut i fra hvor disponibel og villige de er til å delta i prosjektet. Når en benytter denne måten å velge ut informanter på, kaller det for et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2009). Ved bruk av tilgjengelighetsutvalg baseres valg av informanter på hvilken tilgjengelighet de har ovenfor forskeren.

Utvalget i denne studien baserer seg på et strategisk utvalg med tilgjengelighetsutvalg. Skolen som jeg var tilknyttet i forbindelse med mine intervjuer, ble ikke tilfeldig valgt. Min empiri ble hentet fra en spesialskole som er egnet for å kunne håndtere elever som ikke finner seg til rette i den ordinære skolen. Som nevnt i kapittel 3, vil lærere som arbeider i spesialskoler være en nærliggende informantgruppe å undersøke i henhold til de problemstillingene som knyttes opp mot denne studien. Gjennom kontakt med skolen fikk jeg, som tidligere nevnt, bekreftet at flere av elevene som var tilknyttet skolen viste mønster av reaktiv aggresjonsproblematikk, og at de lærerne som jobbet der hadde bred erfaring i arbeidet med å håndtere denne problematikken. Skolen og lærerne hadde derved karakteristika og kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til min problemstilling for denne oppgaven.

For å skaffe informantene til studien ble det foretatt et tilgjengelighetsutvalg. Prosessen ved innhenting av informanter startet med at jeg kontaktet skolens inspektør for en uformell samtale om prosjektet, hvor jeg la frem mine ønsker og behov for innsamling av data. Inspektøren informerte videre sine kollegaer i personalet, og spurte om det var noen som

kunne tenke seg og stille opp på intervju. Jeg fikk 5 informanter som alle hadde sagt seg villige til å delta i prosjektet. Kriteriet for utvalget var at alle informantene som skulle delta måtte være erfarne lærere, som til daglig arbeidet med reaktive aggressive elever. Begrepet ”erfarne” viser i denne sammenhengen til at informantene som deltok i intervjuene ikke var nyutdannet, og at de hadde arbeidet innenfor det spesialpedagogiske feltet i mer en fem år. For å redusere mulighetene for identifisering av mine informanter, har jeg valgt og ikke oppgi eksakt antall år for relevant arbeidserfaring. De fem personene fra mitt utvalg besto av representanter fra begge kjønn som varierte i alder og antall år de hadde arbeidet på arbeidsplassen.

4.4 FORBEREDELSEN MOT, OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE

I en intervjusituasjon vil det være av stor betydning at forskeren ikke bare har kunnskap om de temaene det skal innhentes informasjon om. Det er også viktig at intervjueren har god kunnskap om sosiale relasjoner (Kvale, 1996; Kvale, 1997). Dette fordi forskeren bruker seg selv som instrument for å få frem informantens tanker og følelser. En må derfor være seg bevisst på hvordan for eksempel kroppslige og verbale signaler kan innvirke på informantens svar. Om intervjueren gjennom mimikk og kroppsspråk tydelig viser hvilke svar det forventes at informanten svarer innenfor ulike tema, kan det være at informanten vil endre sine opprinnelige svar ut i fra hva han tenker at intervjueren ønsker og forventer at han skal svare (Kvale, 1997). For å gjennomføre et best mulig intervju er det viktig at intervjueren har forberedt seg godt, og følger de retningslinjene som ligger til grunn for å utføre et vellykket intervju (Kvale & Brinkmann 2009; Thagaard, 2009). Den beste måten dette kan gjøres på er, i følge Thagaard (2009), ved læring gjennom egen praksis. Det kan for eksempel være nyttig å foreta et eller flere pilotintervjuer av andre lærere, før de ordinære intervjuene skal gjennomføres, slik at en kan få tilbakemeldinger på hva som er bra og hva som eventuelt kan justeres og endres. En slik fremgangsmåte kan bidra til at intervjueren blir tryggere på egen rolle i intervjusituasjonen, noe som er viktig for å opprettholde riktig fokus underveis i samtalene (Thagaard, 2009). I forbindelse med denne studien ble det derfor utført en pilotstudie i forkant av de ordinære intervjuene, slik at jeg som uerfaren intervjuer skulle være bedre forberedt og føle meg tryggere i intervjusituasjonen.

I forkant av mine intervjuer hadde jeg også satt meg godt inn i eksisterende teori og forskning, innenfor de ulike temaene jeg ønsket å innhente informasjon fra. Dette fordi jeg vurderte det som viktig å ha god kunnskap, både om aggresjon og ulike måter å møte elever på, for å gjøre det lettere for meg å stille oppfølgingsspørsmål og følge opp interessante tema som ble løftet frem gjennom intervjusamtalene. Jeg utarbeidet også en tematisk intervjuguide som inneholdt spørsmål, hvor formålet var å gi informantene mulighet til å komme med reflekterte og fyldige svar innenfor hvert tema. For å sikre dette ble det lagt vekt på å formulere spørsmålene på en måte som ikke styrte informanten til å svare på en bestemt måte. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet som åpne spørsmål, noe som innebærer at informanten ikke kunne svare ”ja” eller ”nei”. Ved å benytte spørreordene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, innledningsvis i spørsmålene, blir informantene ”tvunget” til å tenke før svaret avgis (Kvale, 1996; Kvale & Brinkmann 2009). Det ble også lagt vekt på oppfølgingsspørsmål i tilfeller hvor det dukket opp uklare eller interessante forklaringer som krevde mer utfyllende informasjon. Det presiseres også at det ble gitt plass til ytterligere utdyping og refleksjon rundt viktige og relevante tema som dukket opp gjennom samtalen, selv om dette dreide seg om utsagn som ikke inngikk i de opprinnelige spørsmålsformuleringene.

Intervjuene for denne studien ble gjennomført i mars, 2011, og hadde en varighet på rundt en time per informant. Tre av intervjuene ble gjennomført ved skolen der lærerne er ansatt, mens to av intervjuene ble foretatt på andre arenaer hvor skolen utførte alternativ praksis. At to av intervjuene ble gjennomført utenfor skolen hadde sammenheng med reint praktiske årsaker. De lærerne som ble intervjuet på alternative arenaer praktiserte store deler av sin undervisning i god avstanden til hovedskolen, og hadde derfor ikke den samme fleksibiliteten som meg til å flytte seg rundt.

4.5 BEARBEIDELSE AV DATAMATERIALET

Alt datamateriale som kom frem under intervjuene ble spilt inn på en båndopptaker, samtidig som det også ble foretatt fortløpende skriftlige notater underveis. Thagaard (2009) argumenterer for at det anbefales å benytte opptak under intervjuet så lenge informantene aksepterer dette. Bruk av båndopptaker ved intervjuene vil gjøre det lettere for intervjueren å observere informantens kroppslige reaksjoner og delta i samtalen ved å gi umiddelbar respons på informantens utspill (Silverman, 2000; Thagaard, 2009). I etterkant av intervjuene ble alt

intervjumateriale transkribert. Transkribering er en prosess hvor det skapes skriftlige representasjoner av tale, for å gjøre materialet lettere tilgjengelig for videre analyse og tolkning (Bloor & Wood, 2006; Kvale, 1996; Kvale, 1997).

Transkribering er en tidkrevende prosess, men også et svært viktig ledd i bearbeidelsen av datamaterialet. Ved at en setter av tid til å foreta et grundig og inngående arbeid med intervjuene vil en kunne oppnå dypere innsikt og kjennskap til materialet. Dette vil igjen gi et godt utgangspunkt for arbeid med tolknings og analyseprosessen (Kvale, 1997).

4.6 ANALYSE OG TOLKNING AV INTERVJUENE

Det går et skille mellom begrepene analyse og tolkning. Analyse er den prosessen hvor en ordner og strukturerer et datamateriale, slik at innholdet vil bli lettere tilgjengelig for tolkning. Thagaard (2009) definerer analysebegrepet som det arbeidet forskeren utfører for å danne seg forståelse og innsikt i det datamaterialet som samles inn. Tolkingsprosessen innebærer derimot at en setter de innsamlede dataene inn i en større sammenheng (Thagaard, 2009).

Analyse av intervjudata har ingen faste regler. Dette fordi forskningsobjektene alltid vil være unike og tidsbestemte (Thagaard, 2009). Selve analysen og tolkningsprosessen starter allerede under innsamlingen av intervjuene. Dette har sammenheng med at den som forsker alltid vil være preget av en teoretisk forforståelse for tema som kan virke styrende for hva som tolkes som meningsfulle data (Gilje & Grimen, 2009). Forskeren kan også komme til å påvirke informantene til å svare i en gitt retning ved å søke bekreftelser på egne synspunkt. Det kan også tenkes at informantene oppdager nye sammenhenger innenfor enkelte temaer som utdypes gjennom samtalen, og at informantenes egne meninger dermed endres i løpet av intervjuet (Kvale, 1996; Thagaard, 2009). Prosessen med å sammenfatte dataenes meningsinnhold og skape en større helhet vil derfor innebære en dynamisk veksling mellom å se hvert enkelt intervju opp mot studiens helhetlige teoretiske grunnlag, samtidig som det teoretiske grunnlaget også må ses i lys av de ulike intervjuene. Denne prosessen kalles for en hermeneutisk tilnærming (Kvale, 1996). Den hermeneutiske tilnærmingen baserer seg på at all fortolkning foregår i stadige bevegelser mellom deler og helhet. Det vil si at de enkelte delene påvirker helheten og omvendt (Gilje & Grimen, 2009; Kvale, 1996). Det er derfor nødvendig at datamaterialet materialet organiseres på en god måte.

Ved analysering av intervjuene er det brukt en meningskategoriserende analysemetode. Meningskategorisering er en analysemodell som medfører at intervjuet kodes i kategorier. Koding innebærer at en løfter blikket fra hvert enkelt intervju, og identifiserer sammenhenger og ulikheter som melder seg på tvers av det innsamlede datamaterialet (Bloor & Wood, 2006). Denne prosessen må alltid ses i sammenheng med en større teoretisk helhet. Dette fordi målet med kodningsprosessen er å inndeles utsagn fra intervjuene, inn i kategorier som passer til de temaene som er vektlagt i studiens teoridel. Kodingsarbeidet innebærer også en datareduksjon etter at transkriberingsprosessen er fullført (Thagaard, 2009). Ikke all informasjonen som kom frem under mine intervjuer ble vurdert til å ha like stor relevans for denne studiens forskningsspørsmål. I kodningsprosessen valgte jeg derfor å identifisere de avsnittene som jeg oppfattet som særlig relevante for å besvare studiens problemstilling, og tolket deretter disse i lys av det teoretiske grunnlaget som denne studien bygger på. Denne prosessen krever at man foretar en grundig refleksjon over dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2009).

Intervjuguiden som ble brukt ved innsamling av datamaterialet i denne studien ble, som tidligere nevnt, inndelt etter tematiske overskrifter. Jeg valgte derfor å benytte meg av en temabasert analytisk tilnærming for å kunne sammenligne svar som passet inn under de ulike temaene (Thagaard, 2009; Widerberg, 2005). Ved utarbeidelse av temaene i intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i teori som er vektlagt i oppgavens teorigapitel. En fare som melder seg ved at en knytter tolkningen av datamaterialet så sterkt opp mot teori, er at forskerens for forståelse kan komme til å prege resultatene. Det er derfor viktig at tekstbitene fra intervjuene ikke løsrives for mye fra sin opprinnelige sammenheng, slik at en kan overse viktige aspekter ved det helhetlige bilde (Thagaard, 2009).

Analyseprosessen av datamaterialet fra mine intervjuer startet med at jeg leste grundig igjennom alle intervjuene for å danne meg et overblikk over ulike temaer og mønstre som gikk igjen i intervjuene. Deretter laget jeg et skjema hvor temaene fra intervjuguiden ble ført opp i vannrette kolonner. Hvert tema ble merket med forskjellig fargekode. Jeg tok så for meg et og et intervju, og markerte de områdene i teksten som inneholdt riktig tema for den sammenhengen utsagnet ble tatt ut i fra. Utsagnene ble merket med samme fargekoden som gjaldt for det temaet de passet inn under. På denne måten sørget jeg for at informantens sitater fulgte det overordnede temaet som gjorde seg gjeldende for det aktuelle tidspunktet i samtalen. Dette ble ansett som nødvendig for å unngå at viktige aspekter ved det helhetlige bildet ble oversett gjennom tolknings og analyseprosessen. Etter at jeg hadde gått gjennom og

skrevet ned alle intervjuene på denne måten, leste jeg igjen over hvert enkelt intervju for å kontrollere at det ikke var blitt gjort noen feil undervegs i prosessen.

4.7 TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET I KVALITATIVE STUDIER

Innenfor kvantitative studier vurderes forskningens kvalitet etter begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*. Disse begrepene har også blitt brukt av forskere innenfor den kvalitative metoden. Thagaard (2009) taler imidlertid for at forskningens legitimitet innebærer en nytenkning rundt disse begrepene, da dette er begreper som opprinnelig knyttes til kvantitative studier. For å få frem den kvalitative metodens særpreg er det i denne sammenheng benyttet erstattende begreper. Thagaard (2009) knytter reliabilitet opp mot troverdighet, validitet mot bekreftbarhet, og generaliserbarhet opp mot overførbarhet. På bakgrunn av dette, har jeg i denne studien valgt å forholde meg til bruk av disse begrepene. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på betydningen av hvert enkelt begrep og se dette i sammenheng med kvaliteten i mitt eget prosjekt.

4.7.1 TROVERDIGHET

Troverdighet i kvalitative studier har først og fremst sammenheng med om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Fog, 1994; Thagaard, 2009). Det er derfor betydningsfullt at forskeren er nøye med å gjøre rede for hvordan dataene utvikles. Ved behandlingen av intervjumaterialet er det for eksempel viktig at det skilles klart mellom hvilken informasjon som er innhentet fra informantene, og hva som er resultater av egen tolkning (Fog; 1994; Thagaard, 2009). Hvordan en utformer spørsmålene i intervjuet vil også kunne spille en rolle for verdien og troverdigheten til resultatene. Intervjuer som bærer preg av ledende spørsmål vil i følge Kvale (1997) ha stor betydning for hvilket svar en får. Ved at jeg i min intervjuguide har fokusert på å stille åpne spørsmål som gir rom for refleksjon, kan dette være med å styrke resultatenes troverdighet. Jeg har også, gjennom alle ledd i oppgaven, forsøkt å redegjøre klart og tydelig for alle de prosessene som har inngått i forskningen. Ved å gjøre forskningsprosessen så konkret og åpen som mulig vil det være lettere for andre forskere å vurdere prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2009). Det transkriberte materialet fra mine intervjuer er brukt direkte og ubehandlet inn i oppgaven. Direkte uttalelser fra mine

informanter skilles også ut fra den løpende teksten, ved at de er satt i kursiv. Dette vil gjøre det lettere for leseren å vurdere hva som er informantenes tanker, og hva som er mine egne vurderinger og tolkninger i teksten. For å kvalitetssikre tolkningen og analysen av dataene har jeg også brukt god tid på å lese igjennom og jobbe med materialet gjentatte ganger for å komme frem til essensen i studiens svar. Dette styrker i følge Thagaard (2009) studiens troverdighet. Thagaard (2009) skriver at troverdigheten i en slik sammenheng dreier seg om å stille gjentatte spørsmål om de tolkningene en har kommet frem til er reelle i forhold til den virkeligheten som er blitt studert. Funnene i undersøkelsen blir også knyttet opp til eksisterende teori, noe som styrker troverdigheten til studiens funn (Thagaard, 2009.)

4.7.2 BEKREFTBARHET

Mens troverdighet hovedsakelig knyttes opp mot fremgangsmåter for utvikling av data, har studiens bekreftbarhet sammenheng med hvordan forskeren tolker sine resultater (Fog, 1994). Forskeren må derfor stille med et åpent blikk og være kritisk til enge tolkninger. Forskeren må tydelig redegjøre for hvordan analysen av datamaterialet gir grunnlag for å komme med resultater og konklusjoner som presenteres i studien. Det er en styrke for studiens bekreftbarhet om forståelsen eller resultatene i forskningen kan støttes av andre prosjekter eller teorier (Thagaard, 2009). I og med at datamaterialet fra en intervju situasjon skapes i et samspill mellom den enkelte informant og intervjueren i en kontekst som foregår ”der og da”, vil det være vanskelig for andre forskere å etterprøve mine resultater. Tolknings og analyseprosessen av datamaterialet starter allerede ved forskerens kontakt med informantene under intervjuet (Fog, 1994; Thagaard, 2009). Dette fordi beslutninger som tas i forhold til hvilken informasjon som anses som relevant, vil basere seg på forskerens egne fortolkninger av situasjonen. Selv om det vil være mulig for andre forskere å re-analysere mine transkripsjoner, er det ikke sikkert at relevansen av materialet vil bli tolket på samme måte. Dette kan ha sammenheng med den enkelte forskerens forforståelse for et tema, i tillegg til at den unike relasjonen den enkelte forskeren og sine informanter har seg imellom, aldri vil kunne overføres til nye sammenhenger (Bloor & Wood, 2006; Thagaard, 2009). Dette kan være med å svekke studiens bekreftbarhet. Jeg har imidlertid brukt relevant teori som et bakgrunnsteppe gjennom hele tolkningsarbeidet i oppgaven, og funnet at flere av mine resultater og konklusjoner samsvarer med annen forskning innenfor samme område.

Forskerens ståsted i forhold til det miljøet som studeres er også av betydning for studiens bekræftbarhet (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle oppsøkte jeg et miljø som var relativt kjent fra mitt ståsted. En negativ side med dette kan være at jeg som forsker vil ha lettere for å overse uttalelser og meninger som ikke passer sammen med mine egne erfaringer. På den andre siden kan det også være en styrke, ved at egne erfaringer og forståelse for temaene som diskuteres kan bidra til å bekrefte eller avkrefte egne oppfatninger av ulike problemstillinger (Thagaard, 2009).

4.7.3 OVERFØRBARHET

Overførbarhet har sammenheng med at den forståelsen som utvikles innen for et enkelt forskningsprosjekt, også kan ha relevans i andre situasjoner (Bloor & Wood, 2006; Thagaard, 2009). Et viktig trekk i kvalitativ forskning er, i følge Thagaard (2009), å kunne utvikle forståelse for de fenomenene som studeres. I denne studien har jeg intervjuet et fåtall lærere med bred erfaring innenfor sitt fagfelt. Målet her har ikke vært å komme frem til et svar som har allmenn gyldighet, men heller å søke viktig kunnskap som kan overføres til andre læreres arbeid med håndtering av elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Personer som har erfaring med de fenomenene som studeres i denne studien vil forhåpentligvis kjenne seg igjen i de tolkningene som kommer frem gjennom teksten. Thagaard (2009) refererer til Nilsen (1994) som argumenterer for at leserenes gjenkjennelse av det materiale som presenteres vil ha betydning for studiens overføringsverdi.

4.8 ETISKE UTFORDRINGER

Ved bruk av intervju som datainnsamlingsmetode etableres det en nær kontakt mellom forskeren og informantene. Denne relasjonen er som tidligere nevnt viktig for kvaliteten av det materialet forskeren får tak i, men den byr samtidig også på en rekke etiske utfordringer som det er nødvendig å ta hensyn til (Fog, 1994; Thagaard, 2009). Under et samtaleintervju vil for eksempel forskeren kunne få tilgang til data som kan knyttes direkte tilbake til de personene som deltar i studien. Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag (NESH) (2006:14) definerer datamateriell av denne typen for personidentifiserbare data. Gjennom arbeidet med denne studien fikk jeg tilgang til personidentifiserbare opplysninger som informantens navn, kjønn, alder og antall år de hadde arbeidet ved arbeidsplassen. Hvordan en rettmessig skal håndtere og ivareta slike

opplysninger krever kunnskap og innsikt i forskningsetiske retningslinjer. De valgene en som forsker foretar seg gjennom hele forskningsprosessen kan få konsekvenser for de personene som inngår i studiet. Det er derfor svært viktig at en forholder seg tett til de etiske retningslinjene som gjelder, gjennom alle de ulike fasene i prosjektet. For å ivareta personvernet til mine informanter, i denne studien, valgte jeg derfor å utelate all bruk av inngående personlig informasjon i fremstilling av oppgaven.

4.8.1 INFORMERT SAMTYKKE

NESH (2006:13) definerer prinsippet om informert samtykke på følgende måte: ”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til en hver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem”. At samtykket er fritt, vil si at det inngått frivillig uten ytre press (Thagaard, 2009). I utformingen av samtykkeerklæringene som ble sendt ut til informantene i mitt prosjekt har jeg presisert at all form for deltakelse er frivillig, og at samtykket til å delta i intervjuene kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt i prosessen uten at informantene må oppgi noen grunn til dette. Det at samtykket er informert vil si at informantene orienteres om hva en eventuell deltakelse i prosjektet vil innebære (Kvale, 1996; Thagaard, 2009). Det er her viktig å legge til at for mye og detaljert informasjon rundt prosjektet i noen tilfeller vil kunne påvirke informasjonen en får fra informantene. Dette gjelder kanskje spesielt hvis prosjektets forskningsspørsmål for eksempel gjør det nødvendig å innhente tabubelagt datamateriale. Ved at informantene på forhånd er klar over hva som anses som ”normale” og ”gode” svar innenfor et gitt tema, vil det finnes en reell mulighet for at viktig informasjon blir tilbakeholdt eller utelatt (Kvale, 1996; Thagaard, 2009). Slik jeg ser det, var verken forskningsspørsmål eller spørsmål fra min intervjuguide av en slik karakter at informantene ville føle behov for å være uærlig eller holde tilbake informasjon. Dette fordi siktemålet i denne sammenhengen ikke var å hente ut informasjon som i etterkant skulle tolkes som ”riktig” eller ”gal”, men heller å få tak i kunnskapsberikende informasjon fra erfarne lærere som ble ansett for å være svært kompetente innenfor sitt fagfelt. Denne innfallsvinkelen ble også presisert til hver enkelt informant i forkant av hvert intervju.

I opplysningene mine informanter fikk, i forkant av prosjektet, ble det informert om hvem jeg er, hvor jeg studerer, og hvilket studie jeg er tilknyttet. Prosjektets formål ble også beskrevet, i tillegg til hvilke hovedtema det ville bli lagt vekt på å innhente informasjon fra under

intervjuene (se vedlegg 2). En utfordring som melder seg ved at informantene får utfyllende informasjon om prosjektet, på et så tidlig stadium i prosessen, er at fleksibiliteten som preger det kvalitative studiet gir forskeren rom for å endre undersøkelsesopplegget under veis i arbeidet (Ryen, 2004; Thagaard, 2009). Samtykket kan derfor ikke basere seg på at informantene skal ha fullstendig informasjon om prosjektet i forkant. Det vil heller ikke bli mulig for informantene å danne seg et komplett bilde av hva deltakelsen i prosjektet innebærer. Dette henger sammen med at det på forhånd er umulig å vite hvordan forskeren vil tolke og analysere det datamaterialet som kommer frem under intervjuene (Fangen, 2004, i Thagaard, 2009).

4.8.2 KONFIDENSIALITET

Kravet om konfidensialitet er et annet grunnprinsipp en som forsker må forholde seg til for å kunne gjennomføre en etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2009). De prinsippene som gjør seg gjeldende innenfor konfidensialitetsbegrepet dreier seg først og fremst om at alle personer som berøres gjennom forskning, har krav på at den informasjonen som utleveres blir behandlet konfidensielt (NESH, 2006). Forskeren må derfor være svært påpasselig og nøye med å behandle informasjonen fra informantene på en slik måte at personlig identitet forblir skjult (Kvale, 1996; Ryen, 2004; Thagaard, 2009). For å sikre anonymiteten til informantene i mitt prosjekt valgte jeg å navngi de personene som deltok under intervjuene med tallkoder fra 1-5. Ved forespørsel om deltakelse i forkant av intervjuene, ble det også gitt en skriftlig informasjon til informantene om at alle data som ble innhentet ved hjelp av mine intervju ville bli anonymisert gjennom all form for rapportering i studien. Det ble også garantert for at alle lydopptak og skriftlige notater ville bli slettet og makulert ved prosjektets slutt.

I forhold til studiens pålitelighet og etterprøvbarehet kan krav om anonymisering bli et dilemma (Thagaard, 2009). Om en ikke vet hvor eller hvem informasjon er hentet fra, blir muligheten for å sjekke og etterprøve resultatene svekket (Kvale, 1996). Metodisk sett er dette en svakhet, men det legges likevel vekt på at kravene til konfidensiell behandling av personidentifiserbare opplysninger skal gis større prioritet enn kravet om etterprøvbarehet (Fangen, 2004, i Thagaard, 2009).

4.8.3 KONSEKVENSER FOR DELTAKELSE

Det tredje og siste grunnprinsippet for etisk forsvarlig forskningspraksis dreier seg om hvilke konsekvenser forskningen kan ha ovenfor informantene (Thagaard, 2009). NESH (2006:11) utdyper dette prinsippet med å fremheve at "Forskeren skal arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet", og at "Forskere skal respektere de utforskedes integritet, frihet og medbestemmelse". Dette medfører at en som forsker må tenke igjennom hvilke negative konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne, samtidig som en må ta stilling til hvordan en best mulig kan beskytte og forebygge uheldige virkninger og konsekvenser (Bloor & Wood, 2006; Ryen, 2004; Thagaard, 2009). Siden min studie ikke tar opp sensitive temaer, men går på erfaringer, har jeg vurdert det dit hen at informasjonen som etterspørres i intervjuene ikke vil oppleves som ubehagelig eller krenkende for mine informanter. Det jeg derimot må være klar over er muligheten for at informantene kan sitte med negative erfaringer knyttet til situasjoner som blir diskutert gjennom intervjuet, og at enkelte temaer derfor kan være vanskeligere å diskutere enn andre. Her må jeg som intervjuer ta hensyn, og være bevisst på og ikke utfordre for mye.

I tolkningen og analyseringen av datamaterialet er det viktig at forskeren gjør klart rede for hva som er forskerens eget faglige perspektiv, og hva som er forskerens fortolkning av hvordan informantene forstår sin situasjon (Fog, 1994; Kvale, 1996). Hvis dette ikke gjøres på en klar og tydelig måte kan en risikere at informantene i ettertid ikke vil kjenne seg igjen i teksten, og stille seg uforstående til de resultatene som legges frem fra undersøkelsen. Det vil også foreligge et ansvar på forskeren om å kunne foreta en kritisk vurdering av hvorvidt egen forskning direkte eller indirekte kan komme til å påvirke forskningsfeltet (Thagaard, 2009). Hvordan forskeren fremtrer i intervjusituasjonen og hvilke type spørsmål en stiller, kan for eksempel komme til å innvirke på i hvilken grad informanten velger å dele sine erfaringer og tanker gjennom intervjuet (Thagaard, 2009). Gjennom arbeidet frem mot mine intervjuer ble det derfor lagt vekt på å holde en positiv og oppmuntrende tone under samtalene, samtidig som at spørsmålene som skulle stilles ikke ble for nærgående eller personlig.

5 RESULTATER OG DRØFTING

Ved presentasjon og drøfting av mine resultater har jeg som tidligere nevnt valgt å forholde meg til den samme temainndelingen som er presentert i studiens intervjuguide (se vedlegg 3). Følgende hovedtema som vil berøres er:

- Aggresjonsbegrepet
- Håndtering av elever som viser reaktiv aggressiv atferd
- Den autoritative lærerrollen
- Relasjoner
- Kollektiv håndtering

For å sikre informantenes anonymitet gjennom denne studien har jeg, som nevnt under kapittel 4.8.2, valgt å omtale de ulike lærerne med tall fra 1 til 5. Denne nummereringen vil følge informantene ved presentasjoner av de ulike resultatene i denne delen av oppgaven. På denne måten gir jeg også leseren mulighet til å følge de ulike informantenes uttalelser gjennom teksten.

5.1 AGGRESJONSBEGREPET

Under denne temaoverskriften ble informantene mine først spurt om de kunne forsøke å definere begrepet aggresjon. Tanken bak dette var hovedsakelig å få tak i hvilken bevissthet og kunnskap de satt inne med i forhold til begrepets overordnede teoretiske betydning. Resultatene fra intervjumaterialet viser at det kun var en av informantene som definerte begrepet innenfor denne rammen. Aggresjon ble av denne personen definert på følgende måte:

Informant 4: *"Aggresjon, da tenker eg et sinne som er målrettet i hovedsak, men ikke nødvendigvis kommer til uttrykk fysisk, men som anvendes ovenfor andre tenker jeg."*

Denne beskrivelsen av begrepet stemmer godt overens med definisjonen til Aronson og Aronson (2007). Informanten får frem at aggressiviteten er intensjonell, samtidig som det også vises til at aggresjonen kan inneholde verbale, så vel som fysiske uttrykk. De fire andre informantene definerte aggresjon mer i retning av den teoretiske beskrivelsen for reaktiv aggresjon. Dette kan ha sammenheng med at de i forkant av intervjuene hadde blitt informert om studiens tittel og forskningsspørsmål. Her blir det klart presentert at utgangspunktet for

oppgaven er å finne ut hvordan erfarne lærere møter elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Ved at denne informasjonen ble gitt på forhånd er det mulig at informantene, i forkant av intervjuene, var innstilt på at de først og fremst skulle snakke om denne elevtypen. En annen grunn til at resultatene peker mot den reaktive aggresjonen kan ha sammenheng med at denne elevtypen, som tidligere nevnt, representerer en betydelig del av elevmangfoldet ved den utvalgte skolen. Sitatene eksemplifiserer svarene:

Informant 5: *"Aggresjon.. tanker rundt det, som jeg føler jeg ser hver dag er ofte ungdom som er frustrerte, altså at det har veldig mange vansker som nødvendigvis ikke har med skolen å gjøre, men som blir forsterket i skolen med at de møter ting som er umotiverende for dem, eller som de ikke føler de får til."*

Informant 1: *"Altså.. alle har jo aggresjon på et eller annet vis, men skal jeg definere begrepet, i alle fall i den sammenhengen her, vil jeg si at det er ofte ukontrollert, og det kan være en veldig lite som skal til for at det skjer..og så smeller det."*

Det siste sitatet viser at det er sannsynlig at informanten her relaterer definisjonen av aggresjonsbegrepet til den elevgruppen han arbeider mest med i sin hverdag. Innholdet i de to foregående sitatene harmonerer til dels med den teoretiske definisjonen i Dodge (1991), som blant annet beskriver den reaktive aggresjonen som en frustrasjonsdrevet impulsiv handling der terskelen er lav for å utløse sinne og negative handlinger. Svarene fra informant 3 og 2 bar også et preg av at det var den reaktive aggresjonen som ble beskrevet, dette på tross av at den ene informanten beskriver aggresjon som en drivkraft. Dette er en betegnelse som teoretisk sett samsvarer best med den proaktive aggresjonen, da kjennetegnet for denne aggresjonstypen blant annet er tilegnelse av goder og måloppnåelse (Aronson & Aronson, 2007; Dodge & Coie, 1987; Vitaro & Brengden, 2005). Slik jeg oppfattet min informant under denne besvarelsen var drivkraften mer en betegnelse på energien som utløses når en elev eksploderer i sinne, heller enn den indre kraften som det refereres til ved bruk av begrepet proaktiv aggresjon.

Informant 3 og 2 la følgende betydning i aggresjonsbegrepet:

Informant 3: *"Når du sier det, så er det første som detter meg i hodet, det er drivkraft. Det høres jo kanskje litt rart ut, for aggresjon er jo veldig lett oppfattet som et ganske sånn negativt ladet ord, med at aggresjon det er noe som.. ja, vi knytter det gjerne opp mot utagerende atferd både verbalt og fysisk.. men jeg tenker mer en drivkraft. Når jeg treffer*

elever som kan oppfattes som aggressive, så tenker jeg at her er det jo faktisk håp, fordi at de har en drivkraft i seg som du kan omgjøre til en drivkraft fremover, en positiv kraft til endring.”

Informant 3 sier videre at: *”Jeg tenker at mange av de elevene som vi oppfatter som aggressive, de gir uttrykk for en helt naturlig reaksjon, på en helt uakseptabel livssituasjon, som kanskje til og med kan være litt sunn.”*

Informant 2 besvarer spørsmålet på følgende måte:

”Jeg tenker veldig sjeldent at jeg har noe samspill med aggressive elever. Jeg tenker at jeg har veldig frustrerte elever, og at det har et uttrykk som ser ut som aggresjon. Men selvfølgelig så kan jo de frustrerte elevene også være aggressive, men det er veldig sjeldent jeg tenker at de er det. Fryktelig mange av mine elever blir omtalt som eksplosive, sinte...de tar av helt uten grunn, blir rasende på skolen, og jeg tenker at det er forferdelig trist at hvis du tenker at det er helt uten grunn at noen blir sint. Så allerede der svikter noe.”

Det som er interessant med sitatene ovenfor er hvordan disse lærerne fremmer sitt elevsyn på en positiv måte. Elever som viser reaktiv aggresjon blir av mange lærere på mange skoler, sett på som svært belastende og uhåndterbare. På grunn av sin utagerende atferd er det også gjerne slik at disse elevene kan være vanskeligere for mange lærere å like, og hverdagen preges ofte av mye kjefting og negative tilbakemeldinger (Pianta et al., 2003; Swinson & Knight, 2007). Dette kan igjen føre til at relasjonen mellom læreren og den aggressive eleven blir dårlig. Dette vil i følge tidligere forskning (Hughes et al., 1999; Hughes, 2002; Swinson & Knight, 2007; Pellerin, 2005; Pianta, 1999) være svært uheldig om en skal ha muligheten til å endre den negative atferdsutviklingen. Sitatene det vises til ovenfor indikerer at informantene har holdninger som gjør at de møter den aggressive eleven med et åpent sinn, der handling skilles fra person, og der tanken rundt denne elevgruppen baserer seg på en grunnleggende forståelse for elevenes livssituasjon og aggressive uttrykk. Det å kunne møte elevene med omsorg, interesse og et åpent sinn vil ha avgjørende betydning for hvilke resultater en oppnår gjennom det relasjonelle arbeidet (Pianta, 1999).

I etterkant av spørsmålet om å definere aggresjon, ble informantene spurt om de kjente til bruken av begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon. Ingen av de fem informantene benyttet seg av disse begrepene. Dette var ikke et overraskende resultat, da det ikke ligger som en naturlig forventning at en benytter denne typen teoretiske begreper inn i en praktisk hverdag.

Jeg valgte derfor å gi ut en kort teoretisk definisjon av de to begrepene. Etter at jeg hadde formiddlet innholdet i de to aggresjonsformene, kom det tydelig frem gjennom resten av intervjuet at samtlige av mine informanter hadde god kunnskap om skillelinjer og særegenheter både ved den reaktive og den proaktive aggresjonen. For å tydeliggjøre dette har jeg valgt å trekke ut noen sitater som kom frem, når informantene senere i intervjuet ble bedt om å svare på om de satt grenser på forskjellig måte i forhold til reaktive og proaktive elever. Alle informantene svarte et helt klart ja på dette spørsmålet. Utvalgte sitater nedenfor viser tendensene i begrunnelsene de hadde for dette:

Informant 3: *"De proaktive elevene er det ikke alltid så lett å få øye på. Det er ofte flinke elever som kan være ekstremt manipulerende. Sosialt sterke, altså, de bruker sin sosiale styrke på en negativ måte med å manipulere omgivelsene og å få andre elever til å ta støytten med å styre og trekke i tråder, og klarer alltid å skli unna."*

Informant 5: *"Det har jo forskjellige måter å uttrykke sin aggresjon på, og det gjør at man reagerer på det forskjellig. Jeg tror jo at kanskje den proaktive slipper unna med mer på en måte. Og så er det jo sånn at vi er mennesker, så hvis at det er en person som ikke er så plagsom så slipper han jo lettere unna.. altså, når det skjer noe, så vil du ha mer tålmodighet og forståelse for det."*

Ut i fra de overnevnte sitatene viser informantene at de har god innsikt og forståelse for hvilke kjennetegn som er karakteristiske for den proaktive aggresjonen. Uttalelser som kom frem ved spørsmålet om definisjonen av aggressivitet viser også at mine informanter har god kunnskap om ulike kjennetegn innenfor den reaktive aggresjonsformen, noe som totalt sett viser til at utvalget i denne studien innehar god forståelse av ulike typer aggresjon. Denne kompetansen er svært viktig, da både årsak og tiltak vil kunne variere alt etter som om eleven viser reaktiv eller proaktiv atferd (Berkowitz, 1993; Roland, 2007). Men hva med den mangelfulle teoretiske kunnskapen rundt begrepsinndelingen? Selv om informantene viser at de kjenner til, og har kunnskap om ulike karakteristika innenfor de to aggresjonsformene, kan det likevel reises nye spørsmål om hvorvidt informantenes manglende bevissthet rundt begrepene kan få konsekvenser for overføring av kunnskap ut til andre instanser og samarbeidspartnere.

Dodge (1991) argumenterer for at det vil være av stor betydning at en er kjent med både bakgrunn og opphav for aggresjonen når man skal tilrettelegge tiltak. Under kategorien av aggresjonsbegrepet ble informantene videre spurt om hvilke tanker de hadde om hva som kunne være opphavet til, eller bakgrunnen for utvikling av reaktiv aggressiv atferd.

Resultatene viser at informantene erfarer at negative hjemmemiljø og oppvekstvilkår har en sterk sammenheng med utvikling av reaktiv aggressiv atferd. Det kom frem at flere av elevene som mine informanter jobber med har opplevd relasjonsbrudd, omsorgsforsømmelse, overgrep og vold i hjemmet. Følgende to sitater representerer hovedtrekkene i de ulike besvarelsene:

Informant 3: *"Hos våre elever så ser vi jo ofte at det har vært knyttet opp mot omsorgsforsømmelse, avvísning, relasjonsbrudd, vold i hjemmet.. De har jo rollemodeller og de tar det jo opp i fra noe.. vold i hjemmet, ja, det er i grunn hovedsakelig ting vi ser igjen altså."*

Informant 1: *"Jeg ser det at herfra er det ofte ungdommer som har opplevd overgrep, utsatt for vold, eller store brytninger hjemme eller i livene deres, medfører ofte en sánn type aggresjon."*

Disse funnene stemmer god overens med tidligere forskning, som viser at mye av opphavet til den reaktive aggressiviteten har sammenheng hvilke erfaringer barnet gjør seg gjennom oppvekst og familiemiljø (Dodge, 1991). Informantenes utsagn kan også relateres til forskning fra Aronson og Aronson (2007), som viser til at personer som er vitne til vold og aggressive handlinger har en økt sannsynlighet for å utføre aggressive handlinger mot andre. Annen forskning viser også at omsorgsforsømmelse og mangel på gode relasjoner kan føre til utvikling av reaktiv aggressiv atferd (Baumrind, 1991a; Pianta, 1999). I tillegg til å nevne hjemmeforholdene som opphav til den reaktive aggressive atferden, legger en av informantene også til betydningen av relasjoner til jevnaldrende. Informant 5 svarer på følgende måte:

"Hjemmeforholdene...tydelig for flere elever jeg har nå, som er i vanskelig situasjon hjemme, gjør at de reagerer på det. Og selvfølgelig det med å få seg venner.. altså miljøet.."

Som tidligere nevnt er det helt grunnleggende at en på forhånd kjenner til årsaken som gjør at en elev oppfører seg som han gjør, før en kan legge opp tiltak (Berkowitz, 1993; Roland, 2007). Ved å sette seg inn i og forstå det helhetlige bilde som eleven er en del av, vil en som lærer sannsynligvis lettere kunne se bakom de negative handlingene som viser seg gjennom aggresjonen, og heller møte denne sårbare og frustrerte eleven på en måte som synliggjør forståelse og empati. Kupersmidt og Dodge (2004) understøtter utsagnet om at mangel på gode relasjoner og vennskap til jevnaldrende ofte henger sammen med negativ atferd. Ved at

en kjenner til og er klar over hvordan medelever og jevnaldrende kan være med å påvirke aggresjonen, vil en forhåpentligvis kunne forebygge noe av aggressiviteten ved hjelp av god organisering og arbeid med det sosiale samspillet i miljøet som helhet.

Det siste temaet som ble berørt i relasjon til aggresjonsbegrepet handlet om hvilke tanker informantene hadde om hva som kunne være mulige triggere for utløsning av den reaktive aggressive atferden. Hovedtrekkene i svarene som ble avgitt, viser at informantene mener at aggresjonsutløsende faktorer kan ha sammenheng med tolkningsevne, negative erfaringer og gjenkjennelse av tidligere negative situasjoner. Det er interessant at de resultatene som lærerne her beskriver, hovedsakelig er knyttet opp mot individfaktorer. Hva med skoleforhold? Om jeg hadde vært mer våken og erfaren som intervjuer kunne det i denne sammenhengen vært interessant å komme med et oppfølgingsspørsmål, som tok sikte på å innhente informasjon om hvordan informantene for eksempel vektla faktorer som struktur og kollektivitet som mulige triggere for utløsning av aggresjon. Jeg vil i det følgende, vise til et utvalg sitater som representerer hovedtrekkene i svarene fra mine informanter.

Informant 3: *"Ja, det er jo det at hvis de opplever ting som de på en måte kjenner igjen som negativt sant. Det kan også være at, om de er veldig sårbare på dette med avvising og føler at de har blitt avvist av mennesker de gjerne ville ha kontakt med, så kan det være aggresjonsutløsende."*

Dette synet er i tråd med forskning som viser at reaktive aggressive personer ofte har en tendens til å opparbeide seg negative erfaringer med omverden, noe som igjen kan resultere i at de vil reagere aggressivt i møte med situasjoner som kan gjenkjennes som ubehagelige eller frustrerende (Dodge, 1991). Ved at en som lærer kjenner til denne tendensen, og samtidig innehar kunnskap om elevenes bakgrunn og erfaringer, vil en dermed kunne møte elevene på en skånsom og mer målrettet måte, slik at eventuelle aggresjonsutbrudd lettere kan forebygges. Informant 3 viste videre til eksempler hvor elever hadde opplevd veldig negative ting i forhold til nærhet, og at nærhet og berøring fra lærere og andre voksne dermed kunne føre til utløsning av sinne og aggresjon:

"Hvis du for eksempel tar de på skulderen, kommer for nært i forhold til deres komfortsone, kan de tolke det negativt eller ta det som et negativt signal, fordi det er den erfaringen de har. Selv om de kanskje fornuftmessig vet at dette ikke er det samme, så klarer de ikke å skille."

I dette utsagnet kommer informanten også inn på den reaktive elevens tolkningsevne. Det å ha innsikt i hvordan denne elevgruppen ofte har problemer med å feiltolke signaler på en negativ måte (Dodge, 1991), kan gi lærerne økt bevissthet rundt å være tydelig og ryddig, både i kroppsspråk og stemmebruk, i møte med den aggressive eleven. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til på et senere tidspunkt i oppgaven.

I tillegg til det som blir beskrevet ovenfor, ble det nevnt at også press, manglende mestring, og problemer med autoriteter ble sett på som mulige triggere til utløsning av aggresjon:

Informant 3: *"Press kan noen ganger være en sånn aggresjonsutløser. Hvis de føler at de ikke mestrer situasjoner, enten sosialt eller faglig, så kan presset i sånne sammenhenger utløse aggresjon."*

Informant 5: *"Jeg merker at kommandoer mottas ikke. De går veldig fort i forsvar hvis de får beskjed om at de gjør noe feil, eller at de må gjøre ting annerledes.. veldig fort i forsvar."*

Dette er synspunkter og tanker som samsvarer med teori og forskning. Manglende opplevelser av mestring hos eleven kan i følge Lazarus (2006) resultere i nederlagsfølelser. Følelser av mindreverd og tilkortkommehet kan igjen føre til at elevens frustrasjonsnivå øker, og at resultatet av dette vil vise seg i aggressive handlinger (Dodge, 1991; Roland, 2007). Dette er kunnskap som for eksempel vil bli svært viktig når elevene får utdelt oppgaver som skal utføres. For å unngå tap av mestring og eventuelle aggresjonsutbrudd, kan det derfor være lurt å differensiere arbeidsoppgavene etter hver enkelt elevs individuelle ferdighetsnivå. Forskning tyder også på at reaktiv aggressiv atferd, i mange tilfeller har sammenheng med autoritetskonflikter (Dodge, 1991; Pellerin, 2005; Walker, 2008). Ved at en som lærer viser forståelse for at streng korrigerende og kontroll kan være en av triggerne til aggresjonsutbrudd, kan det å endre egen atferd og lederstil forhåpentligvis bidra til å forebygge og unngå at det skapes uheldige situasjoner.

5.2 HÅNDTERING AV ELEVER SOM VISER REAKTIV AGGRESSIV ATFERD

Når en møter elever som viser reaktiv aggressiv atferd er det først og fremst viktig at en innehar tilstrekkelig kompetanse på hvilke utfordringer som kan melde seg i arbeid med denne eleven, i tillegg til hvilke tiltak det er det er effektivt å iverksette. (Roland, 2007). Det første jeg ønsket å innhente informasjon om, under denne temaoverskriften, gikk derfor på

hvordan mine informanter opplevde sin egen kompetanse i forhold til håndtering av reaktiv aggressiv atferd. Alle informantene responderte med at de opplevde egen kompetanse på dette området som relativt god. Under følger et utdrag av noen sitater som illustrerer dette nærmere:

Informant 1: *"Etter å ha jobbet her noen år så bygger du deg opp en kompetanse. Du skjønner når ting kommer til å skje. Og det å være i forkant gjør jo ofte at du kan hindre at det skjer rett og slett."*

Informant 1 sier videre: *"I perioder så lever du sånn opp i det ganske intensivt og lenge, og det er klart at du lærer deg beviste og ubeviste strategier å håndtere det på."*

Informant 2: *"Min kompetanse har økt gjennom årene. Jeg har gått noen kurs som jeg har synes har vært nyttige i forhold til elever med ADHD og "fighter-relasjons-barn", og disse her tingene etter hvert som jeg har jobbet med en eller annen utfordring, så har jeg tatt ett eller annet kurs som har passet, og jeg kjenner at jeg har lært mer og mer av å være ventende og tålmodig og trygg og firkantet. Så jeg opplever nå at jeg er ganske god på å håndtere aggresjon."*

Disse funnene bidrar til å støtte opp under de kriteriene som på forhånd var satt for denne studiens utvalg. Informantene som deltok i studien ble nettopp plukket ut, fordi de ble ansett til å inneha høy kompetanse på håndtering av elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Det at informantene selv også vurderte sin egen kompetanse som god, var viktig informasjon i henhold til mitt forskningsspørsmål. Dette fordi selve målet med studien var å innhente lærdom og kunnskap fra personer som har god kompetanse og erfaring med å møte denne elevgruppen.

Selv om kompetansen er god og erfaringen bred, vil det alltid eksistere krevende utfordringer i arbeidet med elever som viser aggressiv atferd. Jeg ønsket derfor å få tak i, helt konkret, hva mine informanter opplevde som mest utfordrende i forhold til elever som viser reaktiv aggresjon. Nedenfor følger et utdrag av sitater som gikk igjen hos flere av informantene:

Informant 4: *"Reaksjonene kan skremme meg på den måten at jeg ser for meg senarioer videre frem som kan bli veldig uheldig, og at de får det vanskelig. Det opplever jeg som utfordrende."*

Informant 3: *"(...)og så er det også at hvis vi møter barn som har mye av dette med seg i bagasjen, så er det alltid en bekymring på hvordan det vil utvikle seg, etter hvert som de blir eldre."*

Vi vet at prognosen for elever som viser reaktiv aggresjon er relativt dårlig opp til voksen alder (Roland & Idsøe, 2001). Dette er også noe mine informanter syntes å være klar over. Det kommer i tillegg frem at de i mange sammenhenger føler seg litt hjelpeløse i forhold til å snu dette negative bildet, da aggressiviteten ofte har sammenheng med vanskelige hjemmeforhold som det kan være vrient for lærerne å gjøre noe med. Følgende sitater er med å synliggjøre dette:

Informant 4: *"Elever der vi forstår aggresjonen som reaksjon kan du si, men der vi ser at utgangspunktet kan være omsorgssituasjonen så har vi veldig begrensede muligheter for å gjøre noe med det. Det er utfordrende, og da blir vi følelsesmessig engasjert."*

Informant 3: *"Det er jo vanskelig, fordi det ofte er veldig tunge negative erfaringer som ligger bak, og egentlig har vi bare muligheter til å påvirke en liten del av bildet."*

Dodge (1991) viser til, som jeg tidligere har vært inne på, at alle barn besitter sine helt individuelle tolkningsmønstre, og at disse igjen må ses i sammenheng med den konteksten barnet befinner seg i. Dette var også noe informantene mente kunne være utfordrende, spesielt med tanke på nye elever som de ikke hadde kjennskap til fra før. Informant 1 uttaler seg på følgende måte:

"Det mest utfordrende er hvis ikke du skjønner hva som skjer. Altså.. gjerne en ny elev, du kjenner ikke han og du skjønner ikke hvordan reaksjonsmønstrene er. Det kan ta litt tid. Man må bli litt kjent... Så klarer man å stoppe mye, men av og til så smeller det. Men det er god læring det og, så har man noe å ta tak i."

De utfordringene som informant 1 her beskriver vil antageligvis vise seg enda sterkere for lærere i den ordinære skolen, hvor en for eksempel må forholde seg til 30 elever i en gruppe. Men prinsippet om viktigheten av å bygge relasjoner og bli kjent med elevene vil her være det samme som hva som er beskrevet i forhold til elever i spesialskolen. Selv om rammene og metodene for tilnærming vil være ulik, er det grunnleggende viktig at alle lærere investerer tid i elevene, kanskje særlig med tanke på de som byr på ekstra utfordringer og vanskeligheter.

I en forlengelse av hvilke utfordringer informantene opplevde i forhold til reaktive aggressive elever, ønsket jeg også å innhente informasjon om hvilke tiltak som ble benyttet for å håndtere denne atferden. Alle informantene var tydelig på at hvis elever utøver vold og skadelige handlinger, som går ut over seg selv eller andre, så må de stoppes fysisk. Alle informantene var også veldig klar på at gode relasjoner til elevene er en forutsetning for atferdsendring. En kan for eksempel tenke seg at relasjonene kan brukes til å hjelpe elevene til å forstå egne handlingsmønstre, samtidig som den gode relasjonen også kan være et slags forum mellom lærer og elev, hvor en i samspillet kan søke å utvikle nye alternative reaksjonsmønstre til fremtidige situasjoner. Følgende sitater viser hvordan relasjoner og strategier for alternative handlingsmønstre vektlegges hos mine informanter:

Informant 3: *"Du kan alltid sette noen grenser og konsekvenser sant, la oss si hvis du gjør sånn og sånn, så skjer det og det. Men da får du ikke noe varlig endring, da får du bare endring når de grensene er der, og når de er vekke og situasjonen er forandret, så er liksom....hvis du skal ha den varlige virkningen og endringen, så tror jeg du må inn i ganske omfattende systematisk relasjonsbygging, og vise dem hvordan du kan gjøre ting på andre måter, steg for steg altså."*

Informant 3 sier videre at: *"Du må være sammen med dem og vise hvordan de kan takle situasjoner når de får akutte situasjoner, og har du en relasjon som bærer, så kan du si for eksempel etterpå; syntes du det der var lurt eller kunne du kanskje ha....hva tror du hadde skjedd hvis du hadde gjort sånn i stedet for? Eller når du kjenner at du blir så sint at du mister grepet, kan du prøve å heller ta deg noen runder rundt huset å se hva som skjer da."*

Informant 1 uttaler seg på følgende måte:

"Det er veldig basert på relasjon, og på en måte er det som kan være med å forme de altså. Det kan godt komme en eller annen konfrontasjon der og da, hvis det har skjedd noe som er helt urimelig, men samtale i ettertid, det er liksom det som er håndteringen altså.. Komme litt innpå hva som skjer, komme litt innpå livet.. sånn at de selv kan skjønne hva som skjer, for så å kunne gi de strategier og muligheter til å forstå, sånn at ikke det skal skje igjen."

I forlengelsen av dette sier informant 1 videre at: *"Jeg tror samtale i ettertid, prate med dem. For det er ofte der justeringen ligger altså, på negativ atferd...og la de forstå hva som skjedde, la de prøve å sette ord på hvorfor ble du så sint, var det noe du kunne gjort annerledes?"*

Informantenes utsagn har god støtte i relevant teori og forskning. Pianta (1991) viser til at gode relasjoner mellom lærer og elev både kan virke preventivt og forebyggende for uønsket atferd. Goldstein, Glick og Gibbs (2000) viser også til forskning som underbygger viktigheten av å trene elevene i å øke bevisstheten i forhold til egne reaksjoner og handlinger, slik at de kan gjenkjenne de signalene som melder i tilsvarende situasjoner der aggresjonen trigges. Informantene legger også vekt på bruk av samtale i etterkant av situasjoner som et viktig verktøy for endring. Ved at læreren går sammen med eleven og reflekterer over situasjoner i etterkant, kan eleven få mulighet til å gjennomgå hendelsesforløpet på nytt og sette seg inn i ulike vinklinger av situasjonen, noe som kan føre til at eleven kan håndtere situasjonen på en ny og bedre måte i møte med lignende situasjoner som kan oppstå i fremtiden (Lazarus, 2006).

De samlede resultatene fra mine informanter viste også at forarbeid og forutsigbarhet ble ansett som et viktig tiltak for å redusere den aggressive atferden. Dette kan blant annet ha sammenheng med det vi gjennom teorien vet om reaktive elevers evne til å lese signaler. Ved at læreren i møte med eleven, opptrer på en måte som er tydelig og klar, både på forventninger og konsekvenser, vil en sannsynligvis kunne minske risikoen for at eleven misforstår situasjonen, og dermed også redusere risikoen for at det oppstår utløsning av sinne og fortvilelse (Porter, 2007; Roland, 2007). De følgende to sitatene viser noe av det informantene uttalte i forbindelse med forarbeid og forutsigbarhet.

Informant 4 uttaler seg på følgende måte:

”Det er forarbeidet som teller her. Den bearbeidingen av konflikten i den konfliktsituasjonen, den er helt avhengig av at en har gjort leksen på forhånd altså.. Så det handler om å bygge opp i forkant.”

Den samme informanten sier videre at: *”(...)vi prøver å si på forhånd, og tegne forløpet: hvis du fortsetter med dette her nå, så er reaksjonen at jeg må ta deg ut herfra. Hvis du kaster disse tingene her, så må du kaste de den veien. Kaster du de på noen, så må vi stoppe deg. Valg er lurt. En rømningsvei eller to, det er viktig. Står du med ryggen mot veggen og du er avstengt..avskåret, så er det bare en vei.. og det er gjennom det.”*

I forbindelse med samtalen rundt tiltak ble det også snakket om betydningen av aksept og toleranse for hver enkelt elev. Informant 3 sier følgende:

”Jeg tror at det å vise varhet i forhold til hvor barnet sine grenser går, er viktig å ha med seg. Å vise på en måte en respekt for deres utgangspunkt.”

Informant 4 formidler noe av det samme budskapet på denne måten:

”Vi prøver å være aksepterende ovenfor eleven, for mennesket og fortvilelsen.”

Dette er resultater som viser at informantene har en positiv og åpen innstilling til elevene, og respekterer de som individer på tross av de negative handlingene de utfører. Denne innstillingen vil slik jeg ser det være av avgjørende betydning i arbeidet med relasjonsbygging. Dette synspunktet har bakgrunn i grunnleggende relasjonsteori. I følge Pianta (1991) vil lærerens relasjon til en elev avhenge av på hvilken måte læreren velger å møte eleven. Det understrekes videre at en god relasjon også bør bestå av gjensidig tillit og respekt for medmennesket (Pianta, 1999).

I tillegg til de individuelle tiltakene som ble vektlagt, ønsket jeg å innhente informasjon om hvordan informantene arbeidet med miljøet i elevgruppen for å forebygge at reaktiv aggressiv atferd oppstår. Hovedtrekkene i resultatene viste at det ble ansett som viktig å jobbe med det sosiale samspillet, og skape toleranse ovenfor hverandres forskjellighet. Det ble også lagt vekt på å trene elevene opp i sosialt utfordrende situasjoner, for å øke den sosiale kompetansen. Nedenfor vises det til noen av utspillene fra mine informanter som illustrerer dette nærmere.

Informant 4: *”Jeg tror på at det at vi snakker om konflikter, det at vi snakker om en del valg, vi snakker om og øver på empati felles i gruppen, og at vi bruker gruppene, og at vi bruker relasjonsutfordrende aktiviteter, så tror jeg at vi forebygger en god del av det altså.”*

Informant 1: *”(...) det å være i en gruppe, det er ofte en vanskelig ting. Så det å kunne skape en god gruppefølelse, det er ofte utfordrene, men da er det jo å time hvor lang tiden man har sammen, hva skjer når alle er tilstede sammen, og at de situasjonene ofte blir gode da.”*

Informant 5: *”(...) vi er veldig opptatt av det å bidra til et fellesskap, at vi har veldig fokus på fellesskap hele tiden gjennom lunch og arbeidsoppgaver som er.. I en elevbedrift så er det ikke sånn at den enkelte tjener penger sant, det er fellesskapet. Jo mer alle gjør, jo mer tjener man.”*

Informant 5 sier også at: *”Det er viktig at de blir utfordret sosialt også, med forskjellige typer mennesker, så det er vi opptatt av.”*

I studiens teoridel vises det til teori som argumenterer for at barn som viser reaktiv aggressiv atferd, ofte har svake sosiale ferdigheter og lav status blant sine jevnaldrende (Kupersmidt & Dodge, 2004). Forskning viser til at om en trener bevist på å utvikle sosial kunnskap hos elever med atferdsvansker, kan dette gi en moderat effekt (Zaragoza m.fl. 1991; Hepler 1994 i Ertesvåg, 2003). Årsaken til at effekten i denne sammenheng kun er moderat, kan i følge Ertesvåg (2003) ha sammenheng med at negative rykter ofte kan være vanskelige å endre. Denne antagelsen finner en også igjen i Kupersmidt og Dodge (2004). Det er derfor viktig at det ikke bare er de elevene som detter ut av fellesskapet, som blir trent i sosial kompetanse. En må også jobbe med resten av elevgruppens innstillinger og aksept for mangfoldet slik at de i større grad åpner for å inkludere elever som viser lav sosial kompetanse, inn i fellesskapet. Det å bli inkludert i fellesskapet kan i følge Ertesvåg (2003) bidra til å skape grobunn for utvikling av prososial atferd og læring. Resultatene fra mine informanter, sett i lys av overnevnte teori, indikerer at de innehar god teoretisk kunnskap om hvordan sosialt samspill og læring i fellesskap kan ha forebyggende effekt på utagerende atferd.

Informantene ble videre bedt om å reflektere rundt hvordan de opplevde at medelever som er til stedet i utfordrende situasjoner kunne ha påvirkning på den reaktive elevens aggresjon. De fleste var enige om at dette kunne øke stresset, både for dem selv og den eleven som det skulle settes grenser for. Resultatene viser samtidig at samtlige av mine informanter sjeldent opplevde at andre elever, som var tilskuere til situasjoner, fyrte opp stemningen og var med på å forverre hendelsesforløpet:

Informant 5: *"Av og til så er de med å fyre opp, og er med å lage dårlig stemning. Men som oftest så føler jeg at det er det motsatte som skjer. De er opptatt av at de skal ha det fint.. de andre."*

Informant 1: *"Elever kan være med å fyre opp situasjonen, eller de kan faktisk, som i mange tilfeller.. i hvert fall når jeg har hatt de en stund, så kan de være med å roe ned situasjonen. Jeg jobber veldig med gruppedynamikk. Gruppen er med å styre hverandre, så når en elev går banans, så er det ofte sånn nå at de andre sitter stille og prøver å roe ned eleven."*

Da jeg spurte informantene videre om hvordan de jobbet med elevgruppen for å oppnå denne positive effekten, fikk jeg følgende svar fra informant 3:

"Det der òg handler jo om relasjonsbygging altså. Hva slags rolle og forhold har man til de andre rund, og hvordan man kan spille på de positivt sant."

Informant 4 svarte: *"Dette handler jo litt om hva vi gjør i fredstid. Vi vet at reaksjoner kommer. Vi vet at dette er elever i vanskelige livssituasjoner, og det arbeider vi med kontinuerlig. Det prøver vi å skape en bevissthet om når konfliktene ikke er der, og da prøver vi og å være tydelig ovenfor de andre elevene når konflikten kommer."*

Disse resultatene bidrar til å bekrefte de funnene som ble drøftet i avsnittet ovenfor, hvor det indikeres at informantene i studien viser god forståelse og kunnskap for hvordan en holistisk tenkemåte, rundt utvikling av klassemiljø og fellesskap kan virke som en prediktor for utvikling av prososial atferd (Ertesvåg, 2003). Hvordan en lykkes i dette arbeidet vil igjen ha sammenheng med hvilke relasjoner en som lærer på forhånd har bygget opp til hvert enkelt individ i elevgruppen. Jeg viser her tilbake til oppgavens teorikapittel, hvor det argumenteres for at atferdskorrigerende og holdningsskapende endringer vanskelig vil la seg gjøre hvis relasjonene er manglende (Pianta, 1999).

Et siste tema jeg ønsket å ta opp innenfor denne kategorien var hvordan informantene opplevde at elevenes egen mestringsfølelse og selvverd hadde betydning for aggresjonen, i en situasjon der tilskuerne ikke fungerte som positive forsterkere. Teorien viser til at det er viktig å se individers oppførsel i sammenheng med hvilke mål en ønsker å oppnå (Covington, 2000; Lazarus & Folkman, 1984). Vi vet også at elever som viser reaktiv aggressiv atferd ofte er dårlig likt blant jevnaldrende og har lav sosial status (Kupersmidt & Dodge, 2004; Dodge, 1991; Vitaro & Brengden, 2005). I lys av denne informasjonen kan det være nærliggende å anta at eleven vil handle proaktivt ut i fra gruppens anmodninger, for på den måten å oppnå en følelse av tilhørighet og respekt. Dette er mekanismer en som lærer bør være klar over. Følgende sitater illustrerer at informantene som deltok i denne studien både hadde kjennskap og forståelse for disse prosessene:

Informant 4: *"(...) han har mye mer å miste, det er mye mer som står på spill. Det handler om å gå igjennom et sånt konfliktforløp uten at han skal stå igjen som taper på et vis, for jeg tror at utgangspunktet for aggresjonen er frustrasjon og tap. De kan tape ansikt, tape prestisje."*

Informant 1: *"Jeg prøver ofte å unngå at eleven kommer i en veldig presset situasjon ved å spørre om de har lyst til å være med ut på gangen, ta en prat lavmelt. Nå ser jeg at du har det sånn og sånn, nå tar vi og gjør sånn og sånn. Jeg tror jeg prøver å unngå akkurat de situasjonene der elevene kommer helt bakpå og... For det er klart, stolthet og alt dette her spiller jo inn altså. Man skal ikke tape ansikt for de andre."*

5.3 DEN AUTORITATIVE LÆRERROLLEN

Som det refereres til i oppgavens teorikapitel, inneholder det autoritative begrepet to sentrale elementer; varme og kontroll. Da relasjonsbygging er et tema som vil bli drøftet mer inngående i kapittel 5.4, valgte jeg i denne sammenhengen å fokusere mest på kontrollelementet i det autoritative begrepet, i tillegg til å drøfte selve balansen mellom bruk av varme og kontroll. Det første spørsmålet jeg ønsket å stille informantene mine var om de kunne forsøke å beskrive hva de mente med god grensesetting. Det som gikk igjen i alle besvarelsene var viktigheten av å være tydelig og klar på hvilke grenser som gjaldt, samtidig som at grensene også skulle forklares og gis mening for elevene. Nedenfor har jeg tatt med et utvalg sitater som illustrerer hovedtrekkene i resultatene:

Informant 3: *"God grensesetting er å være tydelig på forventingene og klar for konsekvensene. Og at det er forståelig på den måten at det er kjent for alle, og at det er kortest mulig vei mellom brudd på reglementet, hvis vi skal kalle det for det, og konsekvens."*

Informant 5: *"Jeg tror det er viktig å være veldig konkret. Det må være en ting som de forstår. De må få vite hvorfor den grensen er der, ikke bare at det er en grense. Det må være sånn hver gang de gjør det. Det må ikke være sånn at av og til så er det greit, for det at da forstår de ikke hvilken gang det er greit og ikke."*

Informant 2: *"Det er to ting som er veldig viktig; det er vennlighet og tydelighet. Det er veldig viktig å forklare hva som skjer, og forklare hvorfor vi gjør sånn som vi gjør."*

Informant 1: *"Man må igjen tilbake til samtalen. Prate de gjennom, og gjerne gi dem forståelse av hvorfor det skal være sånn. Gi mening til hvorfor grensen er satt. Hvorfor setter jeg ned den grensen, og hvorfor er det sånn. De skal forstå hvorfor grensene er der, og at de gir mening. Da tror jeg det er lettere å akseptere det."*

Om en ser disse resultatene i lys av teori og forskning som er utarbeidet i forhold til grensesetting og reaktiv aggressiv atferd, kan vi se at både tydelighet og forståelse av grensene er to helt sentrale faktorer som må være tilstede om en skal lykkes med atferdskorrigeringen. For det første vil det være helt avgjørende at en som lærer prater rolig, tydelig og klart når det skal gis beskjeder. Dette for å unngå at elevene skal misoppfatte budskapet. Dette er det kanskje spesielt viktig å tenke over i møte med reaktive aggressive elever, der vi vet at tolkningsevnen ofte er svak (Dodge, 1991; Roland, 2007). Forskning viser

også til at mangelfull forståelse for hvorfor regler blir satt, kan føre til utagerende atferd og opprør mot læreren (Pellerin, 2005).

Informantene ble videre spurt om hvordan de så sammenhengen mellom grensesetting og relasjonsbygging. Resultatene viser at samtlige av mine informanter ser på sammenhengen mellom disse to begrepene som komplimentære enheter.

Informant 3: *"Den er veldig tett tenker jeg. Veldig tett. Grensesetting.. jeg tror du må være veldig konsistent på grenser. Jeg er tilhenger av det. Jeg synes ikke nødvendigvis at begrepet streng lærer er ett negativt begrep. Streng i den forstand at man er positive konsistente. Men du må ha den relasjonen, altså du må ha tryggheten i bunnen sant... at det ligger omsorg i det."*

Informant 5: *"Jeg tror de henger veldig godt i sammen på veldig mange måter. Hvis relasjonen bygges opp og er god, så kan man sette mer og mer grenser etter hvert, og det vil bli tolerert veldig godt."*

Informant 1: *"Denne typen elever, hvis de skal oppnå en form for læring, så tror jeg at relasjonen er utrolig viktig.. at den er i orden, for det er på en måte der man må styre de fleste av disse her altså... Og når den er god nok, så går det an å sette foten ned, og legge inn flere føringer, for da vet du at de tåler det."*

Dette er synspunkt som har god teoretisk dekning i forskningssammenheng. I oppgavens teoridel ble det diskutert hvordan ulike lærerroller innvirker på elevenes faglige og sosiale læring. Av de fire ulike lærerrollene som ble beskrevet, var det den autoritative læreren som syntes å være mest effektiv. Dette fordi balansen mellom varme og kontroll var to likeverdige styrker, noe som mer konkret betyr at graden av grenser og styring aldri vil overstige graden av omsorg og medmenneskelighet (Baumrind, 1991b; Pellerin, 2005; Walker, 2008). Forskning indikerer også at elever lettere følger korrigeringer fra de lærerne de liker og har en god relasjon til (Aronson & Aronson, 2007). Annen teori viser i tillegg at mange barn og unge har vanskeligheter med å forholde seg til autoriteter (Pellerin, 2005).

Informant 4 vinklet svaret på en litt annen måte:

"Skal du bygge en relasjon, så tror jeg at du har nødt til å sette grenser òg (...)"

Mens de andre informantene la størst vekt på at relasjonen måtte være på plass før det kunne settes grenser, begynte denne informanten svaret sitt i andre enden. Om en ser dette resultatet

i lys av teori, er det relevant å trekke inn den ettergivende læreren, som det også redegjøres for i oppgavens teorikapitel. Dette er en lærerrolle som kjennetegnes ved lav bruk av kontroll og mye varme (Baumrind, 1991b; Pellerin; 2005). Ved at det ikke settes forventninger og krav til eleven kan dette på sikt gi seg negative utspill for relasjonen. Dette begrunnes med at elevene lett kan komme til å oppleve at forholdet til læreren preges av usikkerhet og ambivalens (Baumrind, 1991b).

Det siste sitatet jeg vil vise til, i forbindelse med spørsmålet om sammenhengen mellom grenser og relasjoner, er svaret fra informant 2:

”Det handler om å sette penger i banken i fredstid. En kan ikke gå rett i konfrontasjon uten at du har en relasjon til eleven. Jeg jobber mye for å skape gode relasjoner, for så å komme i posisjon for å grensesette senere. Fordi at jeg er ikke i den posisjonen i utgangspunktet, jeg er bare i den boksen av åndsvake voksne, og da har jeg ingenting å stille opp med.”

Her er informanten inne på dette med gjenkjennelse og negative erfaringer, som ofte er et mønster en finner igjen hos elever som viser reaktiv aggressiv atferd. (Dodge, 1991). Som jeg tidligere har vist til, i oppgavens teorikapitel, tales det også for at mye av opphavet til utvikling av den reaktive aggressive atferden har sammenheng med destruktive oppvekst og familievilkår (Aronson & Aronson, 2007; Dodge, 1991). Ut i fra dette kan det være grunn til å anta at eleven vil ha en naturlig fiendtlig innstilling til andre voksne, noe som kan gjøre at grensene vil mottas dårlig, og veien for å etablere en god og trygg relasjon vil bli lengre og mer tidkrevende. En slik antagelse gir god støtte til det informanten her beskriver.

Det neste temaet jeg ønsket å innhente informasjon om, dreide seg om hvordan mine informanter så på bruk av belønning og straff som nyttige redskap for å korrigere atferd. Resultatene viser at informantene hadde et noe varierende syn på dette. Alle var enige om at bruk av straff ikke fungerte som en positiv forsterker på atferdsendring, men det ble også lagt til at det å straffe eller sette konsekvenser, i noen tilfeller, var helt nødvendig. Informantene hadde mer varierende meninger på bruk av belønning som en prediktor for utvikling av positiv atferd. Tre av de frem informantene svarte på følgende måte:

Informant 4: *”Ja, altså.. jeg er jo ikke så veldig tilhenger av straff. Straffer noen meg så blir jeg stri, hvis noen belønner meg så blir jeg medgjørilig. Jeg har veldig tro på belønning, men jeg har ikke tro på straff. Da blir det på en måte heller at en fjerner en slags positiv*

belønning... men det kommer an på mottakeren og dette. Det kan gjerne oppfattes som en straff for den enkelte elev.”

Hvis en ser denne uttalelsen i sammenheng med hva den samme informanten svarte på spørsmålet om sammenhengen mellom grensesetting og relasjonsbygging, er det naturlig å anta at informant 4 setter et klart skille mellom begrepene straff og grensesetting. Dette fordi informanten i sitatet på side 58 fremhever grensesetting som en viktig forutsetning for å etablere en god relasjon, mens han samtidig gjør det klart i sitatet ovenfor at han ikke har tro på bruk av straff for å korrigere atferd.

To av de andre informantene svarte på spørsmålet om straff og grensesetting på følgende måte:

Informant 5: *”Jeg er helt motstander av straff. Jeg er veldig for belønning. Jeg tror jo at mange ting blir oppfattet som straff som ikke er ment som straff, men jeg er helt for å ha fokus på belønning. Jeg tror definitivt at det er det som skaper den gode relasjonen, jeg tror det er det som gjør at eleven finner motivasjon til å jobbe. Men jeg tror og at det er situasjoner der det trengs straff, eller kanskje heller konsekvenser. Men jeg tror jo at en veldig god måte å gjøre det på er... det å ta vekk en belønning er en veldig god straff. Eller en konsekvens.”*

Informant 1: *”Det er ikke et enkelt svar det heller, men det er klart at elever som oppfører seg og strekker seg langt for å prøve å endre sin atferd, de får være med på mange flere gøy ting enn de som ikke gjør det. Og det er jeg veldig klar med de på altså. Hvor mye man egentlig straffer, det vet jeg ikke, men man belønner i alle fall positiv atferd da.”*

Bruk av belønning som en ytre motivasjonsfaktor forsvares av behavioristisk tenkning (Imsen, 2000). En slik tankegang begrunnes med forskning som indikerer at det er sannsynlig at individer gjentar handlinger som gir et positivt resultat, mens atferd som gir negative og ubehagelige konsekvenser unngås (Skinner 1953 i Imsen, 2000). Det behavioristiske synet blir imidlertid kritisert for å ha manglende tro på at elever vil utføre handlinger utelukkende basert på indre tilfredsstillelse og interesse, uten at det finnes noen form for ytre tilleggsbelønninger (Imsen, 2000). En slik tankegang er mer i tråd med de uttalelsene som presenteres av de to neste informantene.

Informant 2: *”Jeg har jo utrolig mye mer tro på å ha ett samspill som gjør at du bygger noen relasjoner som blir det viktige, der relasjonen er viktig, også for eleven selvfølgelig. Der er*

det på en måte en belønning i seg selv nok, å mestre å være sammen med oss. Det kommer på en måte ikke noe tilleggsbelønning.”

Informant 3: *”Jeg har i grunnen ikke vært noe tilhenger av de der belønningssystemene når det gjelder adferdsendring og sånne ting, det har jeg faktisk ikke vært altså.. fordi at jeg tenker det at folk skal oppføre seg ordentlig mot hverandre. Det skal ligge som en sånn naturlig forventning i systemet. Det er ikke noe du skal ha belønning for. Men dersom man for eksempel jobber med negative klassemiljøer, så synes jeg det er helt ok å sette av tid til å gjøre noe hyggelig sammen, bare for å bygge positivt.”*

Resultatene fra informant 2 og 3 viser relativt klart at de ikke har tro på ytre belønninger som et redskap for atferdsendring. Informant 3 legger imidlertid til at dersom det er snakk om å jobbe for å endre negative klassemiljøer, over en kort periode, kan ytre belønningsfaktorer ha positiv innvirkning på gruppen som helhet. Porter (2007) argumenterer for at klassemiljøer som er preget av trygghet og positivitet kan virke forebyggende mot atferdsvansker. Ved at en som lærer forsøker å etablere positive fellesskapsfølelser, slik som informant 3 nevner, kan dette i lys overnevnte teori muligens være et viktig verktøy for å redusere forekomst av atferdsvansker.

Jeg vil nå ta et steg vekk fra belønning, og komme litt tilbake til noe av det som ble beskrevet av informantene i forbindelse med straffetiltak og konsekvenser for negativ atferd. I følge teori rundt atferdsmodifikasjon, viser Porter (2007) til to ulike måter å straffe på. Den ene metoden det refereres til i denne sammenheng, er bruk av ubehagelige fysiske eller verbale konsekvenser. Denne måten å straffe på må imidlertid kun brukes som en siste utvei, i tilfeller hvor skolens reglement brytes med alvorlige overtredelser (Porter, 2007). Når lærerne, på et senere tidspunkt i intervjuet, ble spurt om hvordan de forholdt seg til en reaktiv aggressiv elev i en utageringssituasjon, svarte samtlige at dersom aggresjonen var av en slik karakter at det kunne være farlig eller skadelig for personen selv eller andre rundt, umiddelbart ville gripe inn og stoppe aggresjonen fysisk. Følgende sitater illustrer dette nærmere:

Informant 1: *”Hvis jeg opplever at eleven er i fare for seg selv eller andre, så må jo en gå inn reint fysisk og stoppe han.”*

Informant 2: *”Oppstår det en voldelig situasjon mellom to elever så er det klart at du må gå imellom. Man må berge den eleven som er utsatt, det er det ingen tvil om.”*

Informant 4: *"Hvis det er to elever som går sammen, så griper vi inn umiddelbart og skiller dem. Det aksepterer vi ikke."*

Hvis det er snakk om mindre alvorlige regelbrudd, som ikke krever fysisk inngripen, vil den andre måten å straffe på, eller gi elevene konsekvenser på, være å fjerne et gode (Porter, 2007). Resultatene fra de tre første sitatene, som presenteres innledningsvis under dette temaet, viser at flere av informantene valgte å benytte seg av en slik fremgangsmåte. Porter (2007) legger i imidlertid til at denne måten å straffe på ikke fungerer på elever med alvorlige atferdsvansker. Informant 3 berører denne problemstillingen i følgende sitat:

"Jeg tror på konsekvenser. Men de skal være mest mulig forståelige. Altså, hvis det er elever som sliter tungt, så tenker jeg at det blir utrolig uheldig å ta fra dem det som faktisk fungerer..for det er kanskje noen av de få tingene som fungerer i livet deres, og da tenker jeg at vi kan ikke klare å forsterke en eller annen adferdsending positivt med å ta fra det som fungerer, og som kan være med å bygge positivt. Da må det bli noe annet."

Dette resultatet viser at informanten tenker på elevenes forutsetninger for å tåle de konsekvensene som blir satt. Dette er i følge Porter (2007) svært viktig for å motvirke at elevenes frustrasjonsnivå øker og gir seg utspill i aggressive handlinger.

Wubbels og Brekelmans (2005) viser til at, på hvilken måte en som lærer bruker eget kroppsspråk, stemmeleie og mimikk, vil ha stor betydning for hvordan elever oppfatter et budskap. Som det ble diskutert i kapittel 5.3, kan diffuse signaler i lærernes fremtoning, både fysisk og verbalt, være spesielt utfordrende å oppfatte for elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Jeg ønsket derfor å få tak i hvor bevisst mine informanter var på bruk av eget kroppsspråk og mimikk, som en betydningsfull faktor i møte med denne elevgruppen. Samtlige besvarelser viste at alle de fem lærerne hadde stor bevissthet rundt betydningen av dette. Følgende sitater illustrerer hovedtrekkene fra det ble sagt:

Informant 2: *"Ja, vi har jo stor bevissthet rundt det – definitivt! Det er sjeldent tilfeldig hvor høyt vi snakker, eller i hvilke retning vi vender oss når vi snakker, eller hvem vi ser på eller hva vi gjør."*

Informant 4: *"Ja, jeg prøver å være bevisst, jeg prøver å.. altså når en elev går i taket, så prøver jeg å være så rolig som jeg kan.. senke stemmen, snakke langsomt, stå med armene ned, eller armene i lommen eller, ja på ulike måter forsøke å formidle at jeg ikke har en hevet gard."*

Informant 3: *"Jeg tror det betyr veldig mye. Jeg tror det. Jeg tror at kroppsspråk er en uhyre viktig faktor, og du kan være helt sikker på at de barna som virkelig sliter, de har varmesøkende kameraer på hvem du egentlig er altså, og ser hva du står for. Så det at der skal du være bevisst på hvilke signaler som sendes ut. Hvis du klarer å formidle ro og trygghet, så får du ofte dempet situasjoner veldig, men da må du jo vise med kroppsspråk òg, altså understreke med kroppsspråk hva du egentlig...hva som er budskapet. Det er en veldig forsterker."*

I tillegg til forståelse og kunnskap om varhet, i forhold til elevenes tolkningsmønster, viste også en av informantene til at bruk av aggresjon for å dempe aggresjon virker mot sin hensikt:

Informant 5 svarer på følgende måte:

"Veldig. Hele tiden. De reagerer veldig fort på en feil kommentar, det er tydelig. Så det at kroppsspråk er viktig. Du klarer aldri å motivere et menneske til å komme ut av sine handlinger viss du virker aggressiv igjen til en aggressiv person."

En slik tankegang kan ses i lys av forskning som er presentert i oppgavens teorikapitel, hvor resultatene fra et eksperiment gjort av reaktive barn i forbindelse med aggresjonsutbrudd, indikerte at bruk av aggresjon fremmer aggresjon (Aronson og Aronson, 2007).

5.4 RELASJONER

Som jeg har vært inne på tidligere, er gode relasjoner mellom lærer og elev svært viktig for elevenes faglige og sosiale utvikling. Relasjonen er også et viktig instrument i arbeidet med å forebygge og endre uønsket atferd (Pianta, 1999). På bakgrunn av dette ønsket jeg derfor å få tak i hva mine informanter mente om betydningen av gode relasjoner i møte med elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Her var samtlige informanter helt klare på at gode relasjoner var av helt avgjørende betydning for å lykkes i jobben. Følgende sitater viser hovedtendensene i de samlede resultatene:

Informant 3: *"For å si det såpass sterkt, jeg tror ikke man har noe i klasserom å gjøre, uten man har evnen til det altså."*

Informant 2: *"All! Du har på en måte ingenting å stille opp med, eller å forlange dersom du ikke har en god relasjon til noen."*

Informant 4: *"Elevene er folk de òg altså, så det er som for oss alle. En trives best i de gode relasjoner, og hvis jeg kan kjenne at jeg blir akseptert, hvis jeg kan kjenne at folk er glad i meg, at folk er villig til å stille opp for meg, og at de virkelig mener det de sier, og at det er gyldig når jeg prøver det ut litt, så fungerer det for de fleste."*

I avsnittet sitatet ovenfor bruker informant 4 sine egne behov og følelser for å eksemplifisere viktigheten av å skape gode relasjoner til elevene. Det poengteres at alle mennesker har behov for å føle aksept og anerkjennelse, uavhengig av alder, kjønn og bakgrunn. For lærere som arbeider med utfordrende elever, kan dette være viktige tanker å reflektere over. Elever som viser reaktiv aggressiv atferd, har som tidligere nevnt, en tendens til å bli dårligere likt blant sine lærere enn gjennomsnittet. Forskning viser også at de mottar flere negative tilbakemeldinger fra sine lærere, enn hva som er tilfellet for elever uten denne problematikken (Swinson & Knight, 2007). Det er viktig at en som lærer strekker ut en omsorgsfull og hjelpende hånd til alle elever, selv om det følelsesmessig kan være vanskelig noen ganger. Dette handler om yrkesprofesjonalitet. Vi er alle individer som innehar de samme grunnleggende behovene for å bli ivaretatt og godtatt av menneskene rundt oss. Derfor kan det gjerne være nyttig å lete i seg selv, for å finne forståelse og omtanke for hvordan en best mulig kan møte andre mennesker på en god og hensiktsmessig måte.

Som en etterfølger av spørsmålet om viktigheten av relasjoner, var jeg interessert i å innhente kunnskap om hvordan informantene arbeidet for å etablere gode relasjoner til elevene. Resultatene viser at det som hovedsakelig ble vektlagt i relasjonsbyggingen hos mine informanter var positiv innstilling til eleven, åpenhet, interesse, og investering av tid. I følge Pianta (1999) er det, som jeg har vært inne på tidligere, viktig at lærerne har en positiv holdning til elevene dersom relasjonen skal bli god. Å bygge relasjoner til elever, og da kanskje spesielt de elevene som har dårlige erfaringer med voksne mennesker, kan være en svært tidkrevende prosess. For å lykkes med relasjonen vil det derfor også være viktig at man viser tålmodighet og investerer tilstrekkelig med tid (Pianta, 1999). To av informantene fra mitt utvalg, svarer at de bygger relasjoner på følgende måter:

Informant 4: *"Vi stuper ikke på den eleven og skal løse alle problemene i løpet av den første uken. Vi må gi hverandre tid, og vi må bygge opp en gjensidig tillit, og det tar tid altså. Vi må gjøre noen innskudd på kontoen, før vi kan begynne med uttakene rett og slett."*

Informant 3: *"Alle mulige måter. Jeg benytter, håper jeg, alle de mulighetene jeg har. Jeg snakker med, bruker tid med, prøver å få blikk-kontakt med, prøver å formidle trygghet, lytter*

til, er sammen med, ser etter tegn på deres kroppsspråk og deres måte å forholde seg til andre på, prøver å gjøre hyggelige ting, prøver å komme med positive tilbakemeldinger når jeg kan, altså, alt! Jeg spiller på alle strenger, rett og slett. Jeg prøver å vise at jeg bryr meg.”

Gjennom tidligere utsagn som er beskrevet i oppgaven, har lærerne vist at de innehar god kunnskap om typiske kjennetegn hos elever som viser reaktiv aggresjon. I sitatene ovenfor viser de også at de har god innsikt i at relasjonsbyggingen med elever innenfor denne kategorien krever både tid, positivitet og omsorg. Hvis en ser tilbake på kapitelet om etablering av relasjoner i oppgavens teoridel, finner man at innholdet i sitatene ovenfor kan ses i sammenheng med det Pianta (1999) omtaler som ”banking time”. Dette er en metode hvor læreren jevnlig skal sette av en gitt tid sammen med eleven, med det mål om å utvikle positivt kapital hos eleven som kan benyttes i andre situasjoner. Pianta (1999) legger vekt på at kommunikasjonen i møtene skal være positivt ladet, og at en som lærer skal fokusere på å bli kjent med og rose eleven, slik at eleven får en positiv opplevelse av relasjonen til læreren. Viktigheten av ros og oppmuntrende tilbakemeldinger blir også løftet frem av Swinson og Knight (2007), som argumenterer for at bruk av positive tilbakemeldinger i stedet for negative, øker sannsynligheten for en suksessfull undervisning av elever som viser utfordrende atferd. Gjensidig tillit er også et begrep som viser seg i resultatene. Dette vil også være svært viktig å få til, om en skal kunne skape en god relasjon (Pianta, 1999). Dette blir tydelig fremstilt i følgende sitater, hvor informantene vektlegger viktigheten av det å være åpen og gi av seg selv i arbeidet med relasjoner:

Informant 2: *”Jeg opplever at det er klokt å gi ganske mye av seg selv. Altså, i relasjonen kan man ikke være den som styrer og bestemmer, du må også bidra andre veien selv; La den andre ta noen avgjørelser – la den andre få høre litt, få spørre litt. Det er jo noe med å møte dem litt på hvilke ønsker de har, sant, i forhold til at jeg ønsker at de skal møte meg.”*

Informant 1: *”Jeg kan være veldig personlig med eleven, og opplever det som viktig, det å dele av seg selv og tørre å gi tillit. Men det er klart, når du deler noe fra ditt eget liv, så må du alltid vite at du kan få det i retur dobbelt så hardt altså, så du må kunne tåle det. Men å bygge opp en sånn tillit, det har noe godt med seg.”*

Pianta (1999) løfter også frem viktigheten av at lærere er beviste på å bruke elevenes interesser, erfaringer og styrker i det relasjonelle arbeidet. Det var derfor interessant for meg å finne ut i hvilken grad en slik bevissthet eksisterte hos mine informanter. Resultatene viser at alle mine informanter så på dette som en svært betydningsfull del av relasjonsarbeidet:

Informant 5: *"Helt avgjørende. Altså, ta utgangspunkt i interesser, ta utgangspunkt i hvor du tror de kan klare å prestere. De må føle mestring."*

Informant 1: *"Jeg må jo prøve å bli godt kjent, og da tar jeg gjerne utgangspunkt i ting de liker å holde på med. Spør dem, snakker med dem, bruker god tid, ser dem. Har de det vanskelig, så sette ord på det, ta de inn til siden.. rett og slett bruke tid. Prøve å se de, prøve å spørre de litt: Hvordan var det i helgen, og gikk det bra på fotballtreningen? Man må interessere seg litt."*

Informant 2: *"Det er jo det vi starter med. Vi starter med at vi har samtaler med foreldre og foresatte, der vi skal ha de til å si hvilke styrker de opplever at barnet og ungdommen har. Vi tar de ikke inn her før det. Vi skal vite hva de har av ressurser. For vi trenger å ha noen ressurser som utgangspunkt for tilrettelegging her."*

Ut i fra det som ble drøftet i forhold til sammenhenger mellom relasjonsbygging og grensesetting i kapittel 5.3, er det er grunn til å anta at de lærerne som setter seg inn i, og bygger på elevenes interesser og styrker i det relasjonelle arbeidet, vil ha bedre forutsetninger for å lykkes med å korrigere atferd i grensesettingssituasjoner.

Informantene ble videre spurt om hvilke utfordringer de opplevde i forhold til å bygge relasjoner til elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Gjennom sitatene kommer det frem at noe av det informantene mener er mest utfordrende, er tiden det tar. De begrunner dette med at flere av elevene møter dem med mistillit, fordi de ofte har dårlige og vonde erfaringer fra tidligere relasjoner med andre voksne mennesker. Følgende sitater gir et bilde av resultatenes hovedtrekk:

Informant 3: *"Det kan ta veldig lang tid. Fordi at de har gjerne en grunnleggende mistillit til omgivelsene, så man må være forberedt på at det tar tid, og man må ta den tiden det tar. Så det er i grunn den største utfordringen."*

Informant 2: *"Store utfordringer er vel egentlig når elever er lukket.. altså, elever som er vanskelig å komme inn på, elever som har det harde skallet, og ikke har noen god erfaring kanskje med å ha et godt forhold, eller åpent forhold til en voksen, og som er skeptisk til min rolle som voksen. Der tenker jeg at utfordringen er å klare å trygge de, nok til å la meg få lov til å slippe litt innpå. Og da må jo jeg være sabla grei veldig lenge.. veldig tålmodig."*

Informant 1: *"Ja, for mange av dem så er det jo det at de har hatt veldig mange dårlige relasjoner til voksne, så det tar veldig lang tid å bygge opp en slags tillit til dem. Det kan godt ta et halvt år. Det er klart det er en utfordring. Og hvert fall hvis de har bygd inn dette med at de er redd for å komme i relasjon, så de vil støte deg vekk.. og det kan jo være. Det er jo tungt når en er hyggelig og grei, og en får bare drit tilbake igjen altså. Men så vet du jo innerst inne at ok, den eleven har det bare fryktelig vanskelig, han står faktisk bare å prøver meg ut, om jeg vil tåle dette, og tåle han."*

Resultatene ovenfor samsvarer med relevant teori. Som det vises til i oppgavens teorikapitel, er uheldige familierelasjoner og oppvekst en sterk prediktor for utvikling av reaktiv aggressiv atferd (Dodge, 1991). Forskning indikerer også at negative erfaringer i oppveksten gjør at disse elevene har en sterk tendens til å møte nye mennesker med mistenksomhet og mistillit, noe som igjen kan føre til at arbeidet med relasjonsbygging kan bli en vanskeligere og mer tidskrevende prosess (Dodge, 1991).

Det neste jeg ønsket å få tak i informasjon om, innenfor temaoverskriften relasjoner, var på hvilken måte informantene håndterte hendelser hvor elevenes aggresjon eskalerte, og gav seg uttrykk i aggressive handlinger. Det reaktive aggresjonsuttrykket blir i teorien beskrevet til å være ikke planlagte, eksplosive angrep (Dodge & Coie 1987; Dodge, 1991). På bakgrunn av dette ble det interessant for meg å finne ut om informantene mente de hadde tid til, og muligheten til å oppdage ulike kjennetegn hos eleven som eventuelt kunne melde seg i forkant av hendelser som utløste aggresjon. Resultatene viste at alle de fem informantene var enige om at de kunne se både kroppslige og verbale tegn hos en elev som var i ferd med å utagere. Følgende sitater representerer tendensene i de samlede svarene:

Informant 3: *"Ja. Ofte så kan du det, ofte kan du se tegn på økende uro. Gjerne vandring, stress, manglende konsentrasjon og så videre. Kanskje litt sånne der verbale utspill. Så det at man kan ofte se at det bygger seg opp."*

Informant 2: *"Ja, det òg er et sentralt tema, det at man ser. Våre elever her, det virker jo sinnsykt strengt, men de er aldri uten tilsyn eller oppsyn. Og det handler om at vi skal se alt, for at vi forebygger. Så lenge vi ser, så vil vi være i stand til å stoppe noe nesten før det ryker til."*

Innholdet i disse sitatene indikerer at mine informanter både er våken og oppmerksom i møte med elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Ved at en som lærer klarer å lese en situasjon før den eskalerer vil sannsynligheten for at en kan klare å komme i forkant og avverge uheldige utfall, trolig øke betraktelig. Det som i neste ledd blir avgjørende da, er på hvilken måte en griper inn i og håndterer situasjonen. Forskning tyder på at hvordan en som lærer opptrer i ulike situasjoner, vil ha vesentlig betydning for hvordan den aggressive atferden utspiller seg (Walker, 2008). Jeg valgte derfor å undersøke videre hvordan informantene gikk frem i situasjoner, hvor de allerede har oppdaget at aggresjonen er i ferd med å stige. Informant 1 besvarer dette spørsmålet på følgende måte:

”Jeg pleier å stille meg imellom fysisk., og prøver å forklare hva som skjer nå, og spørre om hvorfor gjør du sånn, og hvorfor gjør du sånn.. hvis du fortsetter sånn, så må vi ta og gå ut eller.. ja, prøver på en måte å justere det på den måten der.”

Informanten viser ved bruk av denne fremgangsmåten at han er opptatt av å forklare for eleven hva som skjer i situasjonen, og hva som kommer til å skje dersom handlingene ikke opphører. Forskning viser til at de prosessene som foregår hos en reaktiv aggressiv elev som er høy på frustrasjonsnivået, ofte gir seg utspill i lite gjennomtenkte og reflekterte handlinger (Dodge, 1991; Perry, 2001). Hvis en ser informantens fremgangsmåte i lys av teori vil det kunne være mulig å forestille seg at om en hjelper eleven til å skape oversikt over hva som skjer, og kan komme til å skje i situasjonen, vil bidra til at eleven får tid til å reflektere over hvilke konsekvenser ulike valg av handlinger vil få. Informant 5 besvarer det samme spørsmålet på denne måten:

”Det er helt individuelt. Det er sjeldent jeg tror det foregår likt. Det skjer jo veldig intuitivt når situasjonen oppstår, og i forhold til hvordan du kjenner eleven, hvor godt du kjenner han, og hvordan du vet at han pleier å reagere. Fordi at noen av dem eskalerer jo når du nærmer deg, eller går inn i en situasjon som de kan oppleve som en fight, altså der de ser på deg som en stor motstander da. Da vil jeg helt klart trekke meg tidlig unna. Ikke gå mot dem, snakke rolig, prøve å få fokuset over på andre ting.”

Innholdet i dette utsagnet kan ses i lys av teori som allerede er blitt drøftet i kapittel 5.2, der Dodge (1991) argumenterer for at alle menneskelige reaksjoner må ses i sammenheng med situasjonens kontekst og elevenes individuelle personlighet. For å kunne forutsi hvordan en

elev mest sannsynlig kommer til å reagere på ulike tilnærminger kan det derfor være en fordel at en, som informanten sier, kjenner eleven godt fra før. Vi er nå tilbake til hvor viktig det blir å bygge inn gode relasjoner til elevene før en kan sette grenser og korrigere atferd (Pianta, 1999). Sitatet ovenfor bekrefter også tidligere uttalelser om at informanten er bevist på hvordan fysiske og verbale fremtoninger kan ha innvirkning på utfallet av aggresjonen. I tillegg til fremgangsmåtene som allerede er nevnt, var det noen tiltak som gikk igjen hos alle informantene. Samtlige informanter uttalte, at de i situasjoner hvor aggresjonsnivået hos en elev var økende, ville prøve å få eleven på tomannshånd og forebygge ved hjelp av samtale. Utvalgte sitater nedenfor illustrerer hovedtendensene i de samlede resultatene.

Informant 1: *"(...) det blir jo å prøve å finne en vei ut av det. For eksempel: nå tar vi og går en tur, vi trenger ikke å snakke med hverandre, vi bare går i den retningen. Prøve å komme i samtale, komme i dialog, klare å få øyekontakt, prøve å få ned aggresjonsnivået."*

Informant 3: *"Hvis du ser i tide, så kan du kanskje få til en samtale med dem, eller få gitt dem en pause, eller ett eller annet...tatt de litt ut av situasjonen og prøve å avdekke hva det er som ligger til grunn, og forebygge på den måten. Da tror jeg at jeg ville prøvd å få snakket med den eleven alene. Hvis jeg merket at det var kommet såpass langt at det ikke gikk an der og da, så tror jeg at jeg ville ha prøvd å skape en endring av situasjonen. Kanskje er det for tett med sånn en til en inni ett klasserom eller ett grupperom eller noe sånt. Kanskje jeg ville foreslått at; skal vi ta oss en tur ut, altså, skal vi gjøre ett eller annet sånt. Og når du da har endret situasjonen, så kunne du se om det da var en bedre åpning for å få snakket og finne ut hva som ligger bak. Hvis du endrer situasjonen, kan det hende du kommer i en litt mer avslappende setting, som gjør at du for eksempel kan spørre; Har du ikke noe god dag i dag? Klarer du å si noe om hvorfor? Det er en måte å gjøre det på."*

Det å tilstrebe og få den utagerende eleven på tomannshånd i en vanskelig situasjon kan være svært fordelaktig, sett i sammenheng med det som tidligere ble nevnt, i forhold til betydningen av elevenes egen mestringsfølelse og selvverd i situasjoner hvor andre medelever og tilskuere er tilstedet. Ved at en for eksempel klarer å få eleven med seg ut av klasserommet i en presset situasjon, vil en muligens dermed kunne bidra til å redusere store deler av stresset både for en selv og for eleven. Manglede kunnskap om reaktiv aggresjon vil i slike tilfeller kunne gjøre denne fremgangsmåten vanskelig. Det er viktig at lærerne kjenner til typiske kjennetegn for elevenes aggresjonsmønster, slik at en lettere kan vurdere hvilken fremtoning

som er hensiktsmessig å benytte i hver enkelt situasjon. Hvilken relasjon en som lærer har bygget opp til den aktuelle eleven i forkant av en slik situasjon, vil slik jeg forstår følgende utsagn fra informant 3, være betydningsfullt for om en lykkes eller ikke med denne metoden:

”Da håper jeg at jeg på forhånd har avtalt med den eleven at: Hvis du kjenner at du begynner å bli kjempesliten, og det begynner å bli vanskelig å holde kontroll, så kan du få lov å gå ut å ta deg ett lite friminutt. Da håper jeg at jeg har avtalt det på forhånd, for da kan jeg gjerne ta og så viske; Har du lyst på ett lite friminutt nå?”

Sitatet indikerer at det å bygge inn relasjoner og forventninger på forhånd, kan benyttes som et verktøy for å lykkes med å styre eleven i riktig retning i fremtidige situasjoner (Aronson & Aronson, 2007; Pianta, 1999). Som forebyggende tiltak er også samtale i etterkant av vanskelige situasjoner viktig (Lazarus, 2006). Goldstein et al., (2000) viser til at det å arbeide for å øke elevenes egen bevissthet i forhold til eget aggresjonsnivå, kan virke preventivt på aggresjonsutbrudd i fremtidige situasjoner. Det blir i denne sammenheng lagt vekt på at lærerne må hjelpe elevene til å kjenne på hvilke signaler som melder seg i forkant av en utageringssituasjon, og reflektere sammen med elevene på hvilke alternative responser det kan være lurt å komme med (Goldstein et al., 2000). På spørsmål om hvilke tiltak mine informanter vektla etter en utageringssituasjon, fikk jeg følgende svar:

Informant 3: *”Når det har begynt å roe seg, da må man snakke, altså, da må man jo si noe om hva de opplevde som skjedde. Hva tror de gjorde at den situasjonen kom? Og høre på det – høre de ut på en måte, og så må man jo gjøre klart at vi må finne noen andre måter å reagere på, for dette kan vi jo faktisk ikke ha. Hva foreslår du, har du noen forslag til hvordan dette...hva kan du gjøre hvis du kjenner at du mister kontrollen?”*

Informant 5: *”Jeg tror alltid at det er viktig med en samtale i etterkant, den kan enten foregå med en gang, men den kan også foregå dagen etterpå, eller uken etterpå. Det varierer veldig fra elev til elev hvor lang tid de trenger på å roe seg ned før de er klar for samtale.”*

Informant 2: *”Da får eleven bøtter og spann av fred. Men han må ikke bare være alene. Jeg går alltid etter en elev som har vært frustrert og sint. Fordi jeg regner med at etter frustrasjon og sinne, så er det både frykt og sorg, og en hel rekke av våre følelser. Så det å kunne gå inn å si at; jeg har sett, og jeg har fått med meg, og jeg har lyst at du skal få tid til å roe deg ned, har du lyst på tid i fred? Så vil de som oftest det. Og da syntes jeg at de skal få det. Jeg er ikke med på at man belønner aggresjonsutbrudd med å behandle de godt etterpå, men jeg tenker*

at når man har det som kjipest, da trenger man omsorg, ikke kjeft. Det hjelper ikke da. Så jeg møter de nok veldig omsorgsfullt til de har landet helt, og så vil vi rett og slett prøve å snakke beint ut om hva svarte skjedde i sted, og hvorfor det?”

De samlede resultatene viser at informantene både tar hensyn til individuelle forskjeller, tilpasser timing for interaksjonen, reflekterer sammen med eleven om alternative handlingsmønstre, og viser omsorg og forståelse for elevene i etterkant av utfordrende situasjoner.

Avslutningsvis, innenfor temaet relasjoner, ble informantene spurt om hvordan de opplevde at eventuelle fysiske angrep rettet mot seg selv, kunne få påvirkning for den relasjonen de hadde til en elev. Informant 3 besvarte dette spørsmålet på følgende måte:

”Jeg tror at det er veldig veldig viktig i sånne sammenhenger å ha klinkende klart for seg at dette er ikke et angrep rettet mot deg personlig. Det er et uttrykk for noe. Sånn at hvis du begynner å ta sånne ting personlig, så er det veldig lett for å bli aggressiv selv, og bli veldig oppbrakt og irritert, og at det blir en sånn kampsituasjon. Det tror jeg det er helt sentralt å unngå. Man må liksom minne seg på at dette har ikke noe personlig å gjøre med meg, selv om det føles sånn.”

Resultatet viser at informanten ikke opplever eventuelle angrep mot seg selv som personlige. Aggresjonen blir mer sett på som et uttrykk for en frustrasjon inni eleven. Informanten uttaler også at en lett kan komme til å respondere aggressivt selv, dersom en tar slike hendelser personlig. Dette synet får støtte i teori fra oppgavens teorikapittel, hvor det argumenteres for at dersom man opptrer aggressivt i møte med en aggressiv elev vil kunne påvirke utfallet av situasjonen på en negativ måte (Aronson & Aronson, 2007). Det er også grunn til å anta at en aggressiv fremtoning fra lærerens side vil kunne være skadelig for relasjonen. Dette begrunnes i forskning som viser at utvikling av den reaktive aggressiviteten ofte kan ha sammenheng med erfaringer fra overgrep og voldelige hendelser i oppveksten (Dodge, 1991). Barn som vokser opp i voldelige hjem vil, som jeg tidligere har vært inne på, opparbeide seg dårlige erfaringer til voksne mennesker, noe som kan gjøre at de møter fremtidige lærere og andre voksne med en negativ forventning til relasjonen (Dodge, 1991). Det at en som lærer opptrer aggressivt tilbake mot en slik elev, vil kunne bidra til å bekrefte det negative bildet eleven har av voksne mennesker, noen som igjen kan gjøre veien mot etablering av en trygg og god relasjon til denne eleven vanskeligere og mer tidkrevende. Samlet sett viser resultatene at alle lærerne i mitt utvalg deler den samme oppfatningen om at fysiske angrep

fra elevens side ikke vil ha ødeleggende effekt på den relasjonen de har til en elev. Følgende tre sitater er tatt med for å underbygge dette:

Informant 3: *"Jeg tror ikke det nødvendigvis ville ført til ett relasjonsbrudd. Det tror jeg ikke, men jeg ville gitt veldig tydelig uttrykk for at det der, det skjer ikke flere ganger, men du må knytte det opp mot situasjon og ikke person, og si at; jeg liker deg, men det du gjorde der, det vil jeg ikke ha noe av."*

Informant 2: *"Jeg isolerer det jo. Isolerer det veldig til at; se, nå er han frustrert. Jeg blir aldri sint tilbake, ikke innvendig heller på en måte. Fordi at jeg har egentlig bare vondt av folk som oppfører seg sånn, og jeg tenker at det ligger noe til grunn. Det er ikke sånn at jeg tenker at det er greit på noe vis, men jeg tar ikke det personlig. Det er noe med å være profesjonell i yrket. Vi har en runde på det etterpå. For akkurat der, i forhold til å ha respekt, det er en balansegang, og det er utrolig viktig at man ikke aksepterer dårlig atferd over tid, altså, dårlig munnbruk som en sånn måte. En sånn attitude vil vi ikke ha, men en eksplosjon er noe annet. Jeg òg banner hvis jeg slår meg."*

Samtlige informanter uttaler at det er viktig å skille handling fra person, men legger til at det også er svært viktig at en er tydelig og klar til eleven, på hvilken atferd som aksepteres og ikke. Det er også viktig å være klar over at forholdet mellom lærer og elev aldri er asymmetrisk verken når det gjelder kunnskap eller posisjon, og at det dermed er læreren som har hovedansvaret for å tilpasse relasjonen til hver enkelt elev (Lazarus et al., 2003). De samlede resultatene indikerer at informantene i dette utvalget tar høyde for denne asymmetrien, og at de opptrer profesjonelt i forhold til hvordan det er hensiktsmessig å møte elever for å unngå utageringer og bevare etablerte relasjoner.

5.5 KOLLEKTIV HÅNDTERING

I det siste temaet jeg valgte å ta opp gjennom intervjuene ble det blant annet sett nærmere på hvilken betydning felles enighet og samarbeid blant skolens ansatte, hadde i arbeidet med å forebygge og dempe reaktiv aggressiv atferd. Når en skal håndtere og forebygge mot aggressiv atferd, vil det i følge Nordahl et al. (2003), være helt avgjørende at alle aktørene innenfor skolens arena viser forståelse og enighet i hvilke metoder og regler som skal gjelde i ulike situasjoner. Jeg ønsket på bakgrunn av dette å innhente informasjon fra mine informanter om i hvilken grad de opplevde at det eksisterte en felles forståelse i kollegiet med

tanke på grensesetting. Resultatene viste at de fleste lærerne så på lik grensesetting som en utfordrende og vanskelig oppgave å få til. Dette ble begrunnet med at alle mennesker er forskjellig av natur, og at man derfor vil ha sine særegne måter å handle på, i møte med forskjellige situasjoner. Resultatene viste også at informantene, på tross av ulike metoder, mente at det eksisterte en felles grunnplattform og forståelse i bunn, som det til en hver tid ble arbeidet ut i fra. Utvalgte sitater nedenfor gir et bilde av resultatenes hovedtendenser.

Informant 1: *"Vi har nok ulike måter å håndtere ting på.. en må være ekte oppi det her altså, hvis ikke kommer en ingen vei, men jeg tror det overordnede målet er likt altså, men at vi i situasjonene håndterer ting på forskjellige måter."*

Informant 5: *"Vi har et stort fokus på det, men det er alltid forskjellig hvordan ting skjer, og hvordan man reagerer. Så tror jeg òg at det er umulig å ha et helt sett like regler. Jeg tror det er viktig å ha et sett med helt åpenbare ting som alle skjønner."*

Informant 3: *"Det er jo ett evig drøftningsområde dette her. Vi snakker veldig mye om det, og vi snakker om igjen og om igjen om de samme forholdene rundt, som vi trenger å være konsistente på...og noen ganger er vi kjempe flinke og andre ganger, når vi blir overlesset, så sklir det, og det merker vi. Det får vi helt klart igjen. Det blir jo mer uro hvis vi er mindre konsistente, sant."*

Det at skolen og lærerne står sammen bak avgjørelser og er konsistente i måten å håndtere ulike hendelser på, vil i følge Porter (2007) være et viktig tiltak mot aggresjon. I forhold til elever som viser reaktiv aggresjon er det, som tidligere nevnt, viktig lærere fremstår som tydelige og konsise på forventninger og konsekvenser, slik at elevene kan unngå feiltolkninger og misoppfatninger av de signalene som sendes (Dodge, 1991). Manglende konsistens i grenser, vil også være svært uheldig ovenfor elever som viser proaktiv aggresjon. På bakgrunn av teori som presenteres i oppgavens teorigapitel, vet vi at denne elevgruppen vanligvis har høy sosial kompetanse og er eksperter på å manipulere mennesker rundt seg for å oppnå egne goder (Dodge & Coie, 1987; Dodge, 1991; Vitaro & Brengden, 2005).

Informantene ble videre spurt om i hvilken grad de opplevde at kollegiet hadde felles forståelse i forhold til relasjonsbygging. De samlede resultatene viste også her at grunnforståelsen var lik, men at man arbeidet med det på forskjellige måter. Følgende to sitater eksemplifiserer hovedtendensene som gikk igjen i informantenes svar:

Informant 3: *"Det tror jeg alle som jobber her skjønner betydningen av. Vi bygger nok relasjoner på mange forskjellige måter, men jeg tror vi er veldig bevisst på at vi ikke får til noe uten."*

Informant 5: *"Der tror jeg vi er ganske enige. I hvert fall av viktigheten av det, men vi gjør det på veldig forskjellige måter, men med samme mål. Og det tror jeg er helt essensielt fordi at elevene er så forskjellige at du kan ikke nå alle på samme nivå, og da må vi være forskjellige. Vi kan nå langt flere når vi er forskjellige, enn hvis vi er helt like."*

For at skolene skal lykkes i arbeidet med å møte elever som viser reaktiv aggresjon på en god måte, er det viktig at alle involverte parter har tilstrekkelig faglig kompetanse innen aggresjonsteori, og at de kjenner til ulike tiltak det kan være gunstig å iverksette (Røkenes & Hanssen, 2002). Jeg ønsket derfor å få tak i hva informantene mente om den generelle kompetansen blant skolens ansatte, med tanke på håndtering av reaktiv aggresjon. Følgende sitater viser at alle de fem informantene vurderte denne som god:

Informant 4: *"Den er god. Veldig. Ja, jeg har stor respekt for mine kollegaer."*

Informant 3: *Ja, den synes jeg er skyhøy i forhold til mye annet, for å si det sånn. Ja, altså, vi har mye trenging på det altså."*

Informant 5: *"Jeg tror, på vår skole, så er den veldig god. Aggressiv atferd opplever vi og ser vi jo veldig mye, så det tror jeg vi har veldig mye erfaring på, og det tror jeg er viktig. Men vi gjør det veldig forskjellig."*

Informant 1: *"Jeg tror nok at den er veldig bra jeg. Jeg tror vi håndterer det på en veldig bra måte altså. Både miljøpersonal og lærere, ikke minst ledelsen. Jeg skal ikke si at vi er eksperter, men jeg tror vi har mye å lære vekk der."*

Informant 2: *"Den tror jeg er god. Absolutt. Det er høy kompetanse på å behandle denne elevtypen som vi har, selv om da vår elevtype består av veldig mange forskjellige folk."*

Sitatene ovenfor bidrar til å støtte oppunder kriteriene som på forhånd var satt for valg av den aktuelle skolen i dette utvalget. Informantene bekreftet tidligere gjennom samtalen, da de ble spurt om å vurdere sin egen aggresjonskompetanse under kapittel 5.2, at de anså denne som god med tanke på å håndtere elever som viste reaktiv aggressiv atferd. Det at informantene svarer på samme måte når det gjelder sine kollegaer og den generelle kompetansen på skolen, vil slik jeg ser det kunne styrke antagelsen jeg hadde i forkant av prosjektet, vedrørende denne

skolens høye kompetansenivå. På spørsmål om hvordan det ble arbeidet i teamene og på skolen for å tilegne seg og opprettholde dette høye kompetansenivået, kom det frem at mye av læringen skjedde gjennom felles refleksjon, og drøfting av mulige tilnærminger, både i forkant og i etterkant av episoder. Følgende sitater eksemplifiserer resultatenes hovedtrekk:

Informant 5: *"Vi har mye debriefing. Etter hendelser så går vi igjennom.. vi følger ikke noe skjema eller noe sånt, men vi snakker jo mye om hvorfor skjedde det, og hva kan vi gjøre annerledes."*

Informant 1: *"Vi jobber veldig tett og prater mye. Vi prater mye om hvorfor ting er sånn som de er, og prøver gjerne å snakke litt bak det at det smeller og burer litt, men å finne ut hva årsaken er.. at vi prater mye om det som ligger bak, for hvis du kan komme inn der, så slipper du gjerne all den aggressive atferden altså."*

Informant 3: *"Vi jobber jo på den måten at vi har alltid faste gjennomganger og drøftning, og faste fellesmøter der vi snakker gjennom ting."*

Informant 4: *"(...) vi har og et regime for kollegabasert veiledning om det skulle oppstå at noen kjenner behov for det."*

Kollegaveiledning og felles drøfting i team vil i følge Roland (2007) være en god måte og arbeide på, for å skape og opprettholde lærernes felles kompetanse. Informantenes utsagn får også støtte fra Nordahl et al., (2005), som viser til at teamsamtalene bør inneholde mål for konkrete tiltak og strategier for hvordan en i fellesskap kan håndtere grenseutprøvende og aggressive elever på best mulig måte. Nordahl et al., (2005) argumenterer videre for at det er svært viktig at alle lærerne i kollegiet gir hverandre støtte, og stiller opp for hverandre i vanskelige situasjoner. Da jeg spurte informantene i hvilken grad de følte at kollegiet sto sammen og stilte opp for hverandre i situasjoner som var utfordrende, viste hovedtrekk fra de samlede resultatene seg i følgende sitater:

Informant 5: *"Veldig bra. Eksemplarisk. Definitivt. Jeg føler aldri at jeg står alene i en situasjon når jeg ser det litt utenifra, men det kan gjerne føles litt sånn der og da. Men det gjør men ikke. Man er veldig flinke til å følge opp."*

Informant 3: *"(...) hvis det skjer ett eller annet, så er det to-tre stykker på med en gang. Der vil jeg jo kanskje påstå at det er de voksne som har varmesøkende kamera. Altså, de leser*

veldig fort situasjoner, og griper inn. Det er skulder i skulder når det gjelder, det har jeg virkelig erfart mange ganger.”

Forskning indikerer også at det er svært fordelaktig at lærerne og skolen har et tett og godt samarbeid med hjemmet (Epstein, 2001; Fullan, 2007). Positive forhold mellom foreldre og lærere har i følge Christenson og Sheridan (2001), stor betydning for elevenes læring og utvikling. Det refereres i denne sammenheng til undersøkelser som viser at positive relasjoner mellom foreldre og lærere førte til bedre oppførsel hos elevene, og tettere samspill mellom elevene og lærerne (Christenson & Sheridan, 2001). I det Norske læreplansverkets generelle del står det også tydelig og klart at skolen har et ansvar for å samarbeide med, og involvere foreldre og foresatte i elevenes faglige og sosiale utvikling (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). På bakgrunn av dette ønsket jeg å innhente informasjon om hvordan, og i hvilken grad mine informanter opplevde at skolen og lærerne samarbeidet med foreldre til elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Hovedtrekkene i resultatene viste at samtlige informanter, så på samarbeidet med hjemmet som en viktig del av arbeidet med å forebygge og hjelpe disse elevene. Samtidig kom det også frem, fra flere av informantene, at det i mange tilfeller opplevdes vanskelig å etablere gode kontakter med hjemmene. Følgende sitater illustrerer dette nærmere:

Informant 4: *”Det er forhåpentligvis gode kanaler. Vi opplever at det varierer en del. En del foreldre, der har vi veldig åpenhet og tillit. Andre foreldre, der er det litt mer distanse.”*

Informant 3: *”Jeg tror jo det at foreldre og skolesamarbeidet må være veldig tett i sånne situasjoner. Her har vi jo ett mye tettere foreldresamarbeid enn andre skoler har, fordi det kreves. Samtidig så er det jo noen ganger sånn at de foreldrene som vi trenger å jobbe veldig tett med, sliter med sine egne problemer. Det er en grunn for at alt er som det er, sånn at det er ofte veldig krevende å få det gode samarbeidet. Man må aldri gi opp å prøve. Jeg tenker det er helt nødvendig.”*

Informant 3 sier videre at: *”Vi har hatt mye godt samarbeid med foreldre, så har vi foreldre som på en måte har veldig nok med sine egne vansker, som ikke orker å forholde seg så tett til at barnet òg har problemer, det er sårt det vet du. Men det også er relasjons, og tillitsbygging.”*

Resultatene viser at det ikke bare er elevene det er nødvendig å etablere gode relasjoner med. Informantene vektlegger også viktigheten av å jobbe tillitsbyggende og relasjonelt med

elevenes foreldre og foresatte. Fullan (2007) argumenterer for at positive holdninger til elevenes foreldre vil være en svært betydningsfull faktor for at lærere skal lykkes med å oppnå et godt samarbeid med hjemmet. Hvilke holdninger lærerne viser ovenfor foreldrenes barn, vil også ha betydning for kvaliteten av samarbeidet (Christenson & Sheridan, 2001). Foreldre til barn som viser reaktiv aggressiv atferd er gjerne vant med mange telefoner fra skolen, der det rapporteres om negative episoder og regelbrudd fra deres barn. Disse foreldrene tenger også å høre at det finnes håp, og har derfor også behov for oppmuntrende og positive tilbakemeldinger (Christenson & Sheridan, 2001; Nordahl, 2007). Følgende sitater viser at mine informanter både var oppmerksom på, og tok høyde for viktigheten av ros og positive tilbakemeldinger til foreldre og foresatte:

Informant 1: *”Det skjer jo alltid ting og episoder som du kunne ringt hjem om, men i alle fall sånn i begynnelsen av et år, når det kommer nye elever og sånt, så pleier jeg ofte å ringe hjem når jeg har funnet noe å skryte av.. det er også viktig å dra frem de tingene.”*

Informant 2: *”Her så velger vi et veldig sånt positivt elevsyn. Vi tenker at det er veldig veldig viktig å kommunisere positive ting til utslitte foresatte, så vi griper liksom sjansen når det er noe vi kan skryte av.”*

Jeg har nå presentert og drøftet mine informanters erfaringer og kunnskaper i forhold til de fem temaområdene som ble introdusert innledningsvis i dette kapitlet. Noe av det jeg har vært inne på i denne sammenheng, handler i grove trekk om hvilken kunnskap lærerne hadde om aggresjon, hvordan de håndterte utfordrende situasjoner med aggressive elever, og hvilke tiltak som ble benyttet, både for å dempe og forebygge mot nye aggresjonsutbrudd. Lærernes besvarelser innenfor de ulike temaområdene har gjennom hele kapitlet blitt analysert og tolket i lys av relevant teori og forskning fra oppgavens teoridel. Fra nå å ha drøftet informantenes sitater gjennom alle spørsmålene i intervjuguiden, på en detaljert og inngående måte, vil jeg videre i oppgavens neste kapittel løfte blikket ut fra teksten for å trekke ut og oppsummere noen av hovedfunnene i studiens resultater.

6 SAMMENFATTENDE DRØFTING OG IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS

I den sammenfattende drøftingen har jeg valgt å se nærmere på noen av de problemstillingene som melder seg innenfor de temaene som presenteres i studiens resultat og drøftingsdel. Målet er her å skape oversikt over essensen i de samlede resultatene, ved at funnene drøftes mer overordnet, på tvers av de ulike temaområdene. Jeg har valgt å dele teksten opp i tre underoverskrifter som samlet sett skal belyse hovedfunnene i studiens problemstilling; *Hvordan arbeider erfarne lærere med elever som viser reaktiv aggressiv atferd.*

6.1 TEORIENS BETYDNING

Informantene som har deltatt i denne studien viser god praktisk forståelse for ulike mønstre som melder seg innenfor de to aggresjonsbegrepene; reaktiv og proaktiv aggresjon. Den teoretiske betydningen av begrepene virker derimot å være mangelfull. Hvilke konsekvenser kan dette medføre i lærernes møte med elever som viser reaktiv aggressiv atferd? En ting er at det finnes praktisk kompetanse og erfaring nok til å håndtere disse elevene, innenfor rammene av denne ene spesialskolen. Men hva vil skje når elevene etter en tid skal overføres tilbake til den ordinære skolen? Vil det da være behov for å sette ord på teorien, for å kunne tilbakeføre trygg og konkret informasjon til skolene? Lærerne i den ordinære skolen må bli gitt mening og forståelse for hvilke mekanismer som finnes bak og rundt den reaktive aggressive atferden, for at de skal kunne møte denne elevgruppen på en god og fornuftig måte. På bakgrunn av dette ville det kanskje være nødvendig at lærerne i denne studien hadde økt bevissthet av disse teoretiske begrepene? Det kan være vanskelig å videreføre erfaring som man har opparbeidet gjennom mange år i det spesialpedagogiske yrket. Praktisk kunnskap som er basert på erfaring, og som vanskelig kan uttrykkes ved hjelp av ord, blir av Polanyi (1967) betegnet som "taus kunnskap". Mye taus kunnskap er lite anvendelig, fordi den bygger på erfaringskompetanse som er vanskelig å videreføre til andre (Polanyi, 1967). Hvis lærerne i denne studien, i tillegg til den praktiske erfaringen, også hadde kunnet videreformidlet konkret teoretisk aggresjonskunnskap ut i de ordinære skolene, ville dette muligens blitt en nyttig hjelp på veien for at også andre lærere kunne forstå de eksisterende mekanismene bak reaktiv aggresjon, som erfarne lærere i spesialskoler har brukt flere år på å lære. Det finnes

ingen grunn til å anta at lærere som arbeider i ordinære skoler har noe større bevissthet rundt begrepet enn mine informanter, ettersom disse ikke jobber med denne elevgruppen til vanlig.

Teoretisk forståelse og kunnskap er viktig for alle lærere. Når en arbeider med elever i skolen, vil en fra tid til annen komme til å møte utfordringer knyttet til elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Som det tidligere er argumentert for i denne oppgaven, vil en som lærer i møtet med disse elevene ha stor nytte av å inneha kunnskap om ulike kjennetegn og mekanismer som er typisk for denne aggresjonsformen. Dette er nødvendig for å kunne utarbeide gode og effektive tiltak. Reaktiv og proaktiv aggresjon består som tidligere nevnt av ulike emosjoner og mål for atferden, noe som gjør at det kreves ulike former for tiltak når en skal jobbe med å forebygge og dempe de aggressive handlingene. Dette krever at lærerne har innsikt og kompetanse på innholdet i de ulike begrepene. Ved å heve lærernes teoretiske kunnskap på dette feltet, vil en sannsynligvis kunne bidra til en økt profesjonalisering av læreyrket generelt.

6.2 GOD KLASSELEDELSE – EN BALANSE MELLOM VARME OG KONTROLL

Som det refereres til i studiens teorikapitel, viser forskning til, at de lærerne som utøver den mest effektive formen for klasseledelse, møter sine elever med høy grad av varme kombinert med høy grad av kontroll (Baumrind, 1991b; Pellerin, 2005; Walker, 2008). Resultatene fra studien tyder på at alle informantene fra mitt utvalg, hadde god innsikt og forståelse for viktigheten av å kombinere disse faktorene i et jevnt styrkeforhold. I møte med elever som viser reaktiv aggressiv atferd ble det først og fremst lagt vekt på å bygge opp en god relasjon, for på denne måten kunne komme i posisjon til å korrigere og sette grenser for elevene. Vesentlige aspekter ved relasjonsbyggingen, som ble trukket frem i dette tilfellet, var å skape trygghet for eleven, vise omsorg, og være tålmodig i relasjonsarbeidet. Samtidig ble det også lagt vekt på å stille tydelige forventninger ovenfor eleven, i forhold til hvilken atferd som ble akseptert og ikke. Informantene var tydelig på at konsekvensene av regelbrudd skulle være klare, men la samtidig vekt på at en hver regel og påfølgende konsekvens måtte gjøres forståelige for eleven. Informantene løfter i denne sammenheng frem betydningen av å forholde seg rolig og forklare budskapet for eleven, på en slik måte at det vil være vanskelig å misforstå det som formidles. En slik tankegang vitner om god kompetanse og kunnskap innenfor reaktiv aggresjonsteori. Dette er kompetanse som det vil være viktig å tilegne seg for

alle lærere som jobber i skolen. Som det presiseres i studiens teorikapitel, har reaktive aggressive elever ofte vansker i forhold til å tolke signaler (Dodge, 1991). Det vil derfor være avgjørende at læreren klarer å fremtre på en slik måte som gjør at unødvendige misforståelser oppstår (Roland, 2007).

Resultatene fra studien tyder på at om en skal lykkes i arbeidet med god klasseledelse, er det viktig at man ikke bare jobber isolert med hver enkelt elev, men også miljøet som helhet. Utsagn fra informantene viser at det ble arbeidet grundig med å skape gode holdninger i elevgruppen. Elevene ble trent i ulike sosiale settinger, hvor det overordnede målet var å utvikle empati og aksept ovenfor hverandres forskjellighet. Elevene ble også øvet i å samarbeide om å oppnå felles mål og goder, for på denne måten å kunne skape en gruppefølelse og tilhørighet for hver enkelt i fellesskapet. Tydelighet ovenfor gruppen, så vel som enkeltindivider, ble også løftet fram som en betydningsfull faktor for å forebygge mot aggresjonsutbrudd og uønsket atferd. I utfordrende situasjoner hvor eksempelvis en elev slo seg vrang i et fellesskap med andre elever, ble det å være tydelig ovenfor de andre på hva som utspilte seg i situasjonen viktig. På denne måten ble det mulig for lærerne å skape forståelse og aksept for egne og andres reaksjoner. Samtlige av informantene i denne studien viste til at de sjeldent opplevde bisittere som negative motspillere, men at de i stedet erfarte at elevgruppen, i de aller fleste tilfellene, fungerte som positive forsterkere for å dempe eventuelle aggresjonsutbrudd. Det ble i denne sammenheng presisert at gode relasjoner, til hvert enkelt individ i gruppen, var en forutsetning for å lykkes med å oppnå en slik effekt.

For å lykkes i arbeidet med å forebygge og redusere uønsket atferd over tid, vil det også være viktig at lærerne og skolen jobber tett sammen, og at det finnes noen felles retningslinjer som alle arbeider ut i fra (Nordahl et al., 2003; Porter, 2007). Dette vil være helt vesentlig uavhengig av hvilken skole en jobber på. Resultatene fra mine informanter tilsier at det å være helt samkjørte og konsistente i kollegiet ofte kan være en utfordring, fordi det ved en skole alltid vil finnes mange ulike personligheter som alltid vil ha forskjellige måter å tilnærme seg en situasjon på. Det råder likevel en enighet blant informantene, om at det eksisterte en felles grunnplattform med regler i bunnen av systemet, men at metodene for å håndheve disse i noen grad kunne variere. For å bli enda bedre på å være samkjørte, i møte med disse elevene, viser informantene til at det brukes mye tid på debriefing og felles refleksjoner i teamene, både i forkant og i etterkant av situasjoner. Målet med dette er å øke graden av konsistens i kollegiet, slik at en kan forebygge og dempe uønsket atferd i enda større grad.

6.3 ELEVSYN, RELASJON OG INTERVENSJON

Resultatene indikerer at samtlige av informantene i denne studien har et åpent sinn og en positiv holdning til elevene de møter. Som det vises til i oppgavens teorikapitel, er det ofte slik at elever som viser reaktiv aggressiv atferd er dårligere likt blant sine lærere enn gjennomsnittet, og at de mottar mer negative tilbakemeldinger enn de andre i elevgruppen (Swinson & Knight, 2007). Dette er ikke tilfellet med lærerne som ble intervjuet i denne undersøkelsen. Dette kan ha sammenheng med at disse lærerne selv har valgt å arbeide innenfor rammene av spesialskolekonteksten, hvor selve motivasjonen for valg av arbeidsplass nettopp har vært å gjøre en forskjell for disse elevene. Resultatene viser at det eksisterte et stort fokus blant lærerne på å kommunisere til elevene på en slik måte at det gav dem positive opplevelser, mestring og økt selvverd. Positive tilbakemeldinger øker, i følge Swinson og Knight (2007), sannsynligheten for å oppnå ønsket atferd og suksessfull undervisning, da særlig blant elever som innehar et utfordrende atferdsmønster. Dette er viktig kunnskap å formidle ut til alle lærere, som i sin hverdag opplever frustrasjon og tilkortkommenhet i møte med elever som viser utagerende atferd.

Informantene la også vekt på at det var viktig å skille handling fra person, for på den måten å kunne se det fulle og hele mennesket bak det aggressive uttrykket. Grunnleggende forståelse for elevenes livssituasjon og respekt for deres utgangspunkt ble, i denne sammenheng, løftet frem som to helt essensielle faktorer som måtte være til stede for å lykkes i det relasjonelle arbeidet. Betydningen av å skape gode relasjoner til elevene ble av mine informanter videre beskrevet som en absolutt nødvendighet i forholdt til å kunne redusere og forebygge reaktiv aggressiv atferd. Selv om elevgruppene er større, og antall lærere per elev er mindre i de ordinære skolene, er det viktig at en likevel bruker av de ressursene en har og finner tid til å jobbe relasjonelt med elevene. Som studien viser, vil dette kanskje være spesielt viktig og hensiktsmessig i forhold til de elevene som oppleves som problematisk og uhåndterbare. Ved etableringen av gode relasjoner viste resultatene fra denne studien at informantene la vekt på å ta utgangspunkt i, og bygge på elevenes interesser og styrker. Informantene var også opptatt av å gi av seg selv i relasjoner til elevene, da dette ble ansett som viktig for å kunne etablere gjensidig tillitt.

Resultatene fra studien viser videre at alle de fem informantene var svært beviste på hvilken betydning kroppsspråk, mimikk og stemmebruk kunne ha ovenfor elever som viste reaktiv aggressiv atferd. Når lærerne tilnærmet seg en situasjon med en aggressiv elev, ble det for

eksempel alltid tenkt nøye igjennom på hvilken måte man posisjonerte seg kroppslig i forhold til eleven, hvordan hurtigheten og volumet på stemmen ble tilpasset hver enkelt, og viktigheten av å vise de samme tydelige signalene i et felles samsvar mellom kroppsspråk og tale, for å unngå unødvendige misforståelser og konflikter. Også her, viser informantene god aggresjonskompetanse, ved at de tar hensyn til ulike karakteristika som gjelder for reaktiv aggresjon, ved tilnærming og inngripen i utfordrende situasjoner. I møte med situasjoner hvor elever viste tegn til å utagere og bli aggressive, ble bruken av samtale trukket frem som et av de viktigste verktøyene for å hindre aggresjonsutbrudd. Samtalen ble, i følge informantene, først og fremst brukt for å hjelpe eleven med å skape oversikt over situasjonen. Dette ble gjort ved at læreren fokuserte på å være tydelig og klar på hva som utspilte seg i konfliktforløpet, og på hvilke konsekvenser alternative handlingsvalg eventuelt ville medføre. Ved å arbeide på en slik måte, vil en som lærer kunne gi eleven anledning til å bli oppmerksom på det helhetlige bilde av situasjonen, noe som igjen fører til at de får muligheten til å tenke igjennom og reflektere rundt ulike løsningsstrategier. Alle de fem informantene var også klar på at de, i en konfliktsituasjon hvor det var andre elever til stede, ville ha forsøkt å fjerne den frustrerte eleven fra situasjonen for å få til en samtale på tomannshånd. En slik fremgangsmåte ble begrunnet med at de ville skåne de andre elevene fra situasjonen, samtidig som det også ville bidra til å fjerne press og tap av selvverd for den utagerende eleven. I tilfeller hvor informantene ikke lyktes med å komme i forkant av situasjoner, og aggresjonen gav seg utspill i skadelige handlinger og vold mot individet selv eller andre, ble det umiddelbart grepet inn fysisk for å stoppe den aggressive handlingen, for å beskytte de involverte partene. Informantene understreker at det eksisterer nulltoleranse for vold ved skolen, og at voldelige utageringer alltid vil få klare konsekvenser. I etterkant av vanskelige situasjoner og hendelser ble igjen samtale løftet fram, som et viktig verktøy for å forebygge mot fremtidige konflikter og aggresjonsutbrudd. Resultatene fra informantene viser at det i mange tilfeller anses som viktig å gi elevene tilstrekkelig med tid og rom, etter et aggresjonsutbrudd, for at eleven skal kunne få samlet tankene og være i stand til å gjennomføre en samtale. Innholdet i samtalene blir beskrevet som en felles refleksjon mellom læreren og eleven, hvor målet er å hjelpe eleven til å se sin egen rolle fra ulike perspektiver, og samtidig bidra til å øke bevisstheten rundt eget aggresjonsmønster. Resultatene viser også at informantene bruker samtalen, i etterkant av situasjoner, til å eksemplifisere for eleven hvilke alternative handlingsmønstre det kunne være fornuftig å benytte seg av i fremtidige møter med nye og utfordrende situasjoner.

7 STUDIENS BEGRENSNINGER

I arbeid med en hver studie, er det viktig å være klar over ulike begrensninger som melder seg gjennom den helhetlige prosessen. Noen av de begrensningene som viser seg i denne studien er, for det første, størrelsen på utvalget som ble brukt i undersøkelsen. Empirien i denne studien ble hentet fra en liten gruppe på kun fem informanter, og alle intervjuene ble foretatt på en og samme skole. Ved å foreta den samme undersøkelsen ved flere skoler og på et større antall lærere, ville resultatenes overførbarhetsverdi være større og ha mer allmenn gyldighet. En annen begrensning ved studien er at informantene mine, i forkant av intervjuene, ble gitt informasjon om at det var distinksjonen reaktiv aggresjon jeg ønsket å innhente informasjon om. Ved at informantene på forhånd var klar over dette, kan det tenkes at de forventningene som ble gitt gjennom beskrivelsen av studiens forskningsspørsmål, var grunnen til at informantene i hovedsak snakket om mekanismene rund reaktiv aggresjon da de ble bedt om å definere begrepet aggresjon. Dette er noe som kan bidra til å svekke studiens troverdighet, da troverdighet i kvalitative studier baserer seg på om forskningen er utført på en tillitsvekkende og ryddig måte (Fog, 1994; Thagaard, 2009). En annen begrensning ved denne studien er at det kun er tatt utgangspunkt i å samle empiri fra lærernes egne synspunkt og erfaringer. Hvordan ville resultatene sett ut dersom studien også belyste elevenes erfaringer og syn på lærernes ulike tilnærmingsmåter? Dette er et spennende forskningsområde som bringer oss videre til fremtidige forskningstema på feltet.

8 VIDERE FORSKNING

I tråd med begrensningene som er nevnt ovenfor vil det være naturlig å tenke at et interessant tema for videre forskning, ville være å undersøke på hvilken måte elevene selv opplevde å bli møtt av lærerne ved skolen. Dette kunne blitt gjort ved å foreta intervjuer av elevene på skolen. Er det slik at elevene oppfatter lærernes tilnærming på den samme måten som lærerne selv beskriver at de fremtrer? Det kunne også vært interessant å foreta observasjonsstudier av informantene i samhandling med elever som viser reaktiv aggresjon, for å se om lærernes uttalelser stemmer overens med hva som faktisk blir praktisert i praksis. Er det samsvar mellom handling og tanke i lærernes måte å møte disse elevene på? En annen inngangsport til videre arbeid med denne studiens forskningsspørsmål kunne være å utarbeide et spørreskjema som tok utgangspunkt i kategoriene fra intervjuguiden, for å innhente datamateriale fra flere andre spesialskoler. Om svarene fra et større antall informanter viste de samme fellestrekkene

som resultatene fra denne studien, ville funnene som er blitt gjort i denne sammenhengen lettere kunne generaliseres til å være representative for hele populasjonen av erfarne lærere ansatt i spesialskoler (Ringdal, 2009). En kunne også ha sendt det samme spørreskjemaet ut til lærere som arbeider i den ordinære skolen, for å se om det eksisterer forskjeller på hvordan lærere i spesialskoler og vanlige skoler fremtrer i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. I denne studien har jeg konsentrert meg om erfarne læreres arbeid, med alle elever som viser reaktiv aggresjon. Det kunne også vært interessant å finne ut om elevenes kjønn hadde noen innvirkning på hvordan de ble møtt av lærerne. Er aggresjonsuttrykket til jenter og gutter forskjellig, og finnes det forskjeller på hvordan lærere møter og håndterer aggresjon fra henholdsvis jenter og gutter? Dette er spørsmål det kunne vært spennende å se nærmere ved utarbeidelse av en ny intervjuguide eller et spørreskjema.

9 REFERANSER

- Anderson, C. A., & Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Aronson, E., & Aronson, J. M. (2007). *The social animal*. 10th edition, New York: Worth Publ.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (No. 1, Part 2), 1–103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239–276.
- Baumrind, D. (1991a). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Baumrind, D. (1991b). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. C. Peterson (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (s.746-758). New York: Garland.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts*. London: Sage publications.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families. Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51: 171-200.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Ertesvåg, S.K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and teacher education*, 27, 51-61.
- Ertesvåg, S.K. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5-6, 282-296.
- Fog, J. (1994). Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview. København: Akademisk Forlag.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4th edition. London: Routledge.
- Gallagher, T. M. (1996). Social-interactional approaches to child language intervention. I J. H. Beitchman, N. J. Cohen, M. M. Konstantareas & R. Tannock (Eds.), *Language , Learning, and Behavior Disorders, Developmental, Biological, and Clinical Perspectives*.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i Samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B., & Ellertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd*. 2. utgave, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. (2000). ART. Aggression Replacement Training. En multimodal metod för att ge aggressiva barn och ungdomar sociala alternativ. Malmö: Team Offset & Media.

- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Psychology*, 28, 173-184.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favour of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40, 485–492.
- Imsen, G. (2000). Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi (3.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H. (2005). Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. *Spesialpedagogikk*, 9, 30-44.
- Kupersmidt, J.B. & Dodge, K.A. (2004). *Children's Peer Relations, from Development to Intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1996). Interviews. *An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2nd edition, Los Angeles, California: Sage publications.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer publications.
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York : Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2006). Stress og følelser: en ny syntese. København : Akademisk forlag.
- NESH (2006). *Forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M. A., & Tveit, A. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Læringscenteret.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M. A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og Skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Pellerin, L.A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Towards a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34, 283–303.
- Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1991). *The Development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, N.J.
- Perry, B.D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. I D. Schetky & E.P. Benedek (Eds.), *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry* (s. 221-238). Washington D.C.: American Psychiatric Press, Inc.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: educational psychology* (Vol. 7). New York: Wiley.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Porter, L. (2007). *Behaviour in schools*. 2nd edition, Open University Press.
- Rapley, T. (2004). Interviews. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Ed.), *Qualitative research practice* (s. 15-33). London: Sage publications.

- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utgave, Bergen: Fagbokforlag.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). *Aggression and bullying. Aggressive behaviour*, 27, s 446-462. Universitetet i Stavanger.
- Ryen, A. (2004). Ethical Issues. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Ed.), *Qualitative research practice* (s. 218-235). London: Sage publications.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage publications.
- Swinson, J., & Knight, R. (2007). Teacher Verbal Feedback Directed Towards Secondary Pupils with Challenging Behaviour and its Relationship to their Behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 23, 241-255.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 3. Utgave, Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer, *Developmental origins of aggression*. Guildford press.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.

Vedlegg 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hartmanns gate 39
N-5027 Bergen
Norge
Tlf. +47 55 58 21 17
Fax. +47 55 58 45 57
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Organ. Nr. 521 014

Sigrun Karin Ertresvåg
Sentrum for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 07.07.2011

Vår ref.: 2011/01138

Gjensvar:

Dato: 27.06.2011

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25952
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Ansatt

Hvordan vi over skjerm spilletidsløp og grunnsettning av realitus aggressive elever?
Universitetet i Stavanger, ved institusjonen overfor ledet
Sigrun Karin Ertresvåg
Grete Austheim Bakke

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er
gjeldt pliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i
personopplysningsloven.

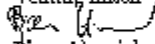
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i
meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/
helsenæringsloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

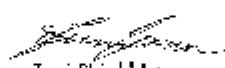
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de
opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget
skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_sund/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre
år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,
<https://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående
status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Grete Austheim Bakke, Jelsagata 64, 4012 STAVANGER

Anmeldingsnummer: 25952-09005

NSD AS, Harald Hartmanns gate 39, 5027 Bergen, Norge. Tlf: +47 55 58 21 17, nsd@nsd.uib.no
TAXIDATA AS, Sjøvege 14, 4012 Stordal, Norge. Tlf: +47 55 58 19 07, taxidata@nsd.uib.no
TAXIDATA AS, Sjøvege 14, 4012 Stordal, Norge. Tlf: +47 55 58 19 07, taxidata@nsd.uib.no

Vedlegg 2:

Forespørsel om deltakelse i intervju vedrørende forskningsprosjekt med tema:

Hvordan utøver erfarne spesialpedagoger grensesetting av reaktivt aggressive elever?

INFORMASJONSSKRIV

Hei, mitt navn er Grete Austrheim Bakke, og jeg er student ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved universitetet i Stavanger. Jeg skal denne våren skrive masteroppgave i spesialpedagogikk under veiledning av førsteamanuensis Sigrun Ertesvåg fra Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse kommer herved en forespørsel om å delta i intervju.

Prosjektets formål er å se på hvordan erfarne spesialpedagoger i en spesialinstitusjon utøver grensesetting av reaktive aggressive elever. Jeg ønsker å bygge min empiri på intervjuer fra 5 lærere. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Hvert intervju vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Informasjonen jeg er interessert i å innhente dreier seg hovedsakelig om klasseledelse, aggresjons kompetanse, grensesetting og relasjonsbygging.

Jeg vil minne om at du er underlagt taushetsplikt når det gjelder personidentifiserende opplysninger om elevene. Jeg ber derfor om at eventuelle opplysninger om elevene avgis i anonymisert form.

Data som innhentes ved hjelp av mine intervju vil bli anonymisert i all rapportering fra studien. Jeg er underlagt taushetsplikt og all data vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig i juni 2011. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du lurer på noe, kan jeg kontaktes på telefonnummer: 975 83 485. Min veileder er også å treffe ved Senter for atferdsforskning på telefon: 977 38 776

Det understrekes at deltakelse er frivillig, og at samtykket til å delta i mine intervju kan trekkes tilbake på hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi noen grunn til dette.

Med vennlig hilsen

Grete Austrheim Bakke

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studenten med tema: *Hvordan utøver erfarne spesialpedagoger grensesetting av reaktivt aggressive elever?* fra Grete Bakke. Jeg kan stille på intervju.

Dato.....

Signatur.....

Vedlegg 3:

Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

Alder:

Kjønn

Hvor lenge har du arbeidet på arbeidsplassen?

Hvilken utdanning har du?

Aggresjonsbegrepet

Hvordan vil du definere begrepet aggresjon?

Er du kjent med bruk av begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon?

Hva legger du i begrepet proaktiv aggresjon?

Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon?

Har du tanker gjør du deg i forhold til hvilke faktorer som kan være opphav/ bakgrunn for utvikling av reaktiv aggressiv atferd?

Har du tanker om hva som kan være mulige faktorer/triggere til utløsning av reaktiv aggressiv atferd? Kom gjerne med eksempler.

Håndtering av reaktiv aggressiv atferd

Hva opplever du som mest utfordrene i forhold til elever med reaktiv aggresjon?

Kan du gi eksempler på eventuelle tiltak som er rettet mot reaktiv aggresjon?

Hvordan opplever du at medelever som er til stede i vanskelige situasjoner kan ha påvirkning for din rolle i møte med den reaktive aggressive eleven?

Hvilken betydning opplever du at medelever og andre tilskuere har for utfallet av eventuelle situasjoner? Begrunn

Hvordan opplever du at elevens mestringfølelse og selvverd påvirker aggresjonen?

Hvordan jobber du med miljøet i elevgruppen for å unngå aggressiv atferd?

Den autoritative lærerrollen

Beskriv hva du mener med god grensesetting?

Hvordan ser du sammenhengen mellom grensesetting og relasjonsbygging?

Setter du grenser forskjellig i forhold til reaktive og proaktive elever?

Hvordan ser du på bruk av belønning og straff? Begrunn

I hvilken grad er du bevist på bruk av eget kroppsspråk og mimikk som betydningsfullt i møte med en reaktiv aggressiv elev?

Relasjoner

Hvilken betydning har det å skape gode relasjoner til elevene?

Hvordan bygger du relasjoner?

Hvilke utfordringer opplever du i forhold til å bygge relasjoner til elever som viser reaktiv aggressiv atferd?

Hvor bevist er du på å bruke elevenes ressurser og styrker i det relasjonelle arbeidet?

Hvordan jobber du med den reaktive aggressive eleven når det oppstår en hendelse som kan utløse aggresjon?

Legger du i forkant merke til at noe kommer til å skje? Beskriv?

Hvordan forholder du deg i fasen før? Nærmer du deg? Signaler? Holder på å lette – hva gjør du da?

Hvordan forholder du deg når aggresjonen skjer?

Hva gjør du i forhold til eleven etter en utageringssituasjon? Hvorfor?

Hvordan opplever du at for eksempel en fysisk utagering rettet mot deg selv kan påvirke den relasjonen du har til en elev?

Kollektiv håndtering

I hvilken grad opplever du at det er en felles forståelse i kollegiet når det gjelder grensesetting?

I hvilken grad opplever du at det er en felles forståelse i kollegiet når det gjelder relasjonsbygging?

Hvordan opplever du den generelle kompetansen blant skolens ansatte når det gjelder å håndtere elever med aggressiv atferd?

Hvordan arbeider teamene på skolen i forhold til kollektiv håndtering av aggressiv atferd?

I hvilken grad føler du at du at kollegiet står sammen og backer hverandre i utfordrende situasjoner? Begrunn

Hvordan samarbeider skolen og lærerne med foreldre til elever som utfører aggressiv atferd?

Åpne spørsmål til slutt/ tilleggskommentarer

Er det andre ting som ikke har kommet frem gjennom mine spørsmål som du mener det er viktig å legge til?